(s) d'enseignement 6 Numéro CDUO 9570670
d'intérêt 230

Manuel

Persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à
rsité de Montréal / Manuel Crespo, Rachel Houle -- Montréal
ité de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat
les supérieures et à la recherche, 1995
., 86, [91] p. : ill. ; 28 cm -- (Rapports de recherche /
.té de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation ; 43) -- (Les
:ions de la Faculté des sciences de l'éducation)

en collaboration avec le Bureau de recherche institutionnelle
Université de Montréal" Bibliogr. p. 83-86

ISBN 2-920298-89-5

(s)-secondaire(s) Houle, Rachel * Université de Montréal. Faculté
nces de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la
le * Université de Montréal. Bureau de recherche institutionnelle

eur(s) Persévérance scolaire * Abandon scolaire * Cheminement
* Opinion de l'étudiant * Questionnaire * Statistiques *
taire (Ordre d'enseignement)

tateur(s) de sujet Premier cycle universitaire

rapport rend compte des résultats d'une analyse faite dans le
une enquête sur la persévérance et l'abandon des études à
sité de Montréal pour les programmes longs de premier cycle. Le
chapitre présente une brève revue documentaire et des aspects
ogiques liés à l'enquête. Le deuxième rapporte de façon détaillée
ents qui différencient les persévérants ou diplômés et les
ts partis de l'Université sans compléter leur diplôme. Le
e traite des relations significatives entre le cheminement
et certaines variables indépendantes lorsqu'on introduit des
s de contrôle. Le quatrième chapitre donne les résultats de
e multivariée. Le cinquième présente une analyse qualitative des
ires et des réponses aux questions ouvertes. Questionnaire à
B

LES PUBLICATIONS
DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
en collaboration avec le
BUREAU DE RECHERCHE INSTITUTIONNELLE
DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES DANS LES PROGRAMMES DE PREMIER CYCLE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

MANUEL CRESPO – Faculté des sciences de l'éducation
RACHEL HOULE – Bureau de recherche institutionnelle

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

LES PUBLICATIONS
DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
en collaboration avec le
BUREAU DE RECHERCHE INSTITUTIONNELLE
DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES DANS LES PROGRAMMES DE PREMIER CYCLE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

MANUEL CRESPO - Faculté des sciences de l'éducation
RACHEL HOULE - Bureau de recherche institutionnelle

Dépôt légal: 2e trimestre 1995
ISBN 2-920298-89-5
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Manuel Crespo, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche
Michel Laurier, président
Colette Dufresne-Tassé
Max Giardina
Nicole Van Grunderbeeck

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin

Mise en page: Josée Pasquini

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone: (514) 343-5887
Télécopieur: (514) 343-2283

REMERCIEMENTS

Nous tenons à souligner la collaboration au projet de Madame Valérie Courville, responsable d'une part importante des analyses statistiques. Nous avons aussi pu bénéficier des commentaires des membres du Comité sur la persévérance, de l'expertise en sondage de Monsieur Victor Tremblay, de l'expertise en informatique de Monsieur Yvon Pinel et de l'assistance de Madame Josée Royer dans la gestion du sondage.

Nous tenons à remercier très spécialement Mesdames Lise Messier et Geneviève Braun, du secrétariat du Bureau de recherche institutionnelle, qui ont assuré un support sans faille extrêmement précieux à toutes les étapes du projet sur la persévérance.

Nous remercions aussi les évaluateurs externes anonymes de ce rapport pour leurs commentaires et suggestions.

Table des matières

Remerciements iii

Introduction 1

Chapitre 1. Revue documentaire et aspects méthodologiques 3

1.1 Revue documentaire 3

1.2 Aspects méthodologiques 7

1.2.1 Échantillon, taux de réponse et biais de sélection 7

1.2.2 Qualité des réponses et commentaires 11

1.2.3 Comment lire les résultats de base 11

Chapitre 2. Présentation des résultats de l'enquête 13

2.1 Expérience préuniversitaire 19

2.1.1 Expérience au collège 19

2.1.2 Choix de carrière 19

2.2 Expérience universitaire 22

2.2.1 Les caractéristiques du programme 22

2.2.2 Réussite académique 22

2.2.3 Insertion de l'étudiant dans son nouvel environnement 23

2.2.4 Participation aux activités 23

2.2.5 Utilisation des services et satisfaction 24

2.2.6 Environnement socio-éducatif 25

2.2.7 Support moral des personnes significatives 26

2.2.8 Événements marquants 27

2.3 L'abandon des études à l'Université de Montréal 27

2.3.1 Moment d'abandon du programme 27

2.3.2 Stratégies employées avant d'abandonner 29

2.3.3 Activités après l'abandon et mobilité interinstitutionnelle 29

2.3.4 Raisons d'abandon 30

2.3.5 Persévérants et motifs d'abandon perçus 34

2.4 Propositions de changement 35

2.5 Profil personnel contrasté 36

2.6 Situation financière et allocation du temps 37

2.7 Conclusion 37

Table des matières (suite)

Chapitre 3. Résultats des analyses trivariées 41
3.1 Introduction de variables de contrôle 41
3.2 Principaux changements dans les relations bivariées 42
3.2.1 Cote Z collégiale 44
3.2.2 Pourcentage de notes supérieures à la moyenne du groupe 44
3.2.3 Échec à un cours obligatoire au premier trimestre 44
3.2.4 Abandon(s) ou échec(s) au programme 45
3.2.5 Moyenne cumulative 46
3.2.6 Contingentement du programme 47
3.2.7 Sexe 47
3.2.8 Âge 48
3.2.9 Milieu 48
3.2.10 Niveau de scolarité du père 49
3.2.11 Secteur d'études du programme 49
3.3 Conclusion 49

Chapitre 4. Résultats de l'analyse multivariée 51
4.1 Modèle et méthode d'estimation 51
4.2 Résultats empiriques 52
4.2.1 Formation préuniversitaire 52
4.2.2 Variables liées à l'entrée à l'Université 57
4.2.3 Variables de performance académique et de l'expérience universitaire en général 58
4.2.4 Caractéristiques personnelles et variables socio-économiques 60

Chapitre 5. Analyse qualitative des commentaires et des réponses aux questions ouvertes 63
5.1 Introduction 63
5.2 Choix du programme 64
5.3 Choix de l'Université de Montréal 67
5.4 Motifs d'abandon du programme 70
5.5 Environnement pédagogique 72
5.6 Infrastructures physiques et services 76
5.7 Événements marquants 77
5.8 Autres thèmes mentionnés fréquemment dans les commentaires 78

Table des matières (suite)

Conclusion générale 79

Références bibliographiques 83

Annexe A - Population de l'enquête et taux de réponse A1

Annexe B - Réponses aux questionnaires B1

Annexe C - Résultats des analyses bivariées et de l'analyse factorielle C1

Annexe D - Résultats des analyses trivariées D1

Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation E1

Liste des figures

Figure 1a Répartition intersectorielle des répondants 10

Figure 1b Répartition interfacultaire des répondants 10

Figure 2a Facteurs jugés importants pour le choix du programme 21

Figure 2b Facteurs jugés importants pour le choix de l'Université de Montréal 21

Figure 3 Moment d'abandon du programme 28

Figure 4 Principale activité dans l'année suivant le départ de l'Université de Montréal 28

Figure 5 Importance relative de différents facteurs dans la décision de ne pas compléter le programme 31

Figure 6 Opinions des répondants sur leur expérience universitaire 59

Liste des tableaux

Tableau 1	Valeur de gamma obtenue lors du croisement de la variable de cheminement avec les variables explicatives indépendantes	15
Tableau 2	Valeur de gamma obtenue lors du croisement de la variable de cheminement avec les variables de contrôle	16
Tableau 3	Moyenne et (écart-type) ou fréquence des variables explicatives	17
Tableau 4	Participation aux activités culturelles, sportives et sociales	24
Tableau 5	Mobilité interinstitutionnelle dans la région de Montréal (%)	30
Tableau 6	Motifs d'abandon du programme	30
Tableau 7	Motifs d'abandon tels que perçus par les persévérants	34
Tableau 8	Signe de la variation de la statistique gamma	43
Tableau 9	Description des variables incluses dans l'analyse multivariée	53
Tableau 10	Moyenne et (écart-type) ou fréquence des variables incluses dans l'analyse multivariée	55
Tableau 11	Résultats de l'analyse multivariée (estimation par probit) Variable dépendante : cheminement universitaire	56
Tableau 12	Facteurs ayant influencé le choix du programme	64
Tableau 13	Facteurs ayant influencé le choix de l'institution	67
Tableau 14	Facteurs ayant joué un rôle important dans l'abandon du programme	70
Tableau 15	Commentaires relatifs à l'environnement pédagogique	72
Tableau 16	Commentaires sur les infrastructures et les services	77
Tableau A1 :	Taux de réponse par faculté ou secteur facultaire et par sexe	A1
Tableau A2 :	Taux d'attrition aux programmes inclus dans l'enquête selon le secteur, la faculté et le programme, hiver 1993	A2
Tableau C1 :	Le cheminement selon le contingentement du programme	C1
Tableau C2 :	Le cheminement selon le programme de type professionnel ou non professionnel	C1
Tableau C3 :	Le cheminement selon le secteur d'études du programme	C1
Tableau C4 :	Le cheminement selon le sexe	C2
Tableau C5 :	Le cheminement selon l'âge	C2
Tableau C6 :	Le cheminement selon le régime d'étude	C2

Liste des tableaux (suite)

Tableau C7 : Le cheminement selon le niveau de scolarité du père C3
Tableau C8 : Le cheminement selon le soutien reçu de l'entourage C3
Tableau C9 : Le cheminement selon les événements marquants durant les études .. C3
Tableau C10 : Le cheminement selon la cote Z au cégep C4
Tableau C11 : Le cheminement selon la note moyenne au cégep C4
Tableau C12 : Le cheminement selon le type d'institution de provenance C4
Tableau C13 : Le cheminement selon l'échec à un cours obligatoire lors du premier trimestre C5
Tableau C14 : Le cheminement selon la mise en probation C5
Tableau C15 : Le cheminement selon la moyenne cumulative C5
Tableau C16 : Le cheminement selon les abandons ou échecs au programme C6
Tableau C17 : Le cheminement selon le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe C6
Tableau C18 : Le cheminement selon la probation et/ou l'élimination C6
Tableau C19 : Matrice des coefficients de corrélation partiels entre les principaux motifs d'abandon C7
Tableau C20 : Liste des variables de motifs d'abandon C8
Tableau C21 : Résultats de l'analyse factorielle relative aux motifs d'abandon. Matrice de corrélation après rotation C9

Tableau D1 : Le cheminement selon le niveau de scolarité du conjoint et la cote Z au cégep D1
Tableau D2 : Le cheminement selon l'importance des débouchés sur le marché du travail dans le choix du programme et le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe D1
Tableau D3 : Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme et le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe D1
Tableau D4 : Le cheminement selon la disponibilité des professeurs et le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe D2
Tableau D5 : Le cheminement selon l'adaptation au plan des études et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle D2
Tableau D6 : Le cheminement selon l'adaptation au plan social et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle D2
Tableau D7 : Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle D3

Liste des tableaux (suite)

Tableau D8 : Le cheminement selon la disponibilité des professeurs et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle D3

Tableau D9 : Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle D3

Tableau D10 : Le cheminement selon l'adaptation au plan des études et l'abandon ou l'échec au programme D4

Tableau D11 : Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme et l'abandon ou l'échec au programme D4

Tableau D12 : Le cheminement selon le caractère stimulant du milieu d'étude et l'abandon ou l'échec au programme D4

Tableau D13 : Le cheminement selon la disponibilité des professeurs et l'abandon ou l'échec au programme D5

Tableau D14 : Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs et l'abandon ou l'échec au programme D5

Tableau D15 : Le cheminement selon l'adaptation au plan des études et la moyenne cumulative au programme D5

Tableau D16 : Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme et la moyenne cumulative au programme D6

Tableau D17 : Le cheminement selon la disponibilité des professeurs et la moyenne cumulative au programmme D6

Tableau D18 : Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs et la moyenne cumulative au programme D6

Tableau D19 : Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme et le contingentement du programme D7

Tableau D20 : Le cheminement selon l'importance des débouchés sur le marché du travail dans le choix du programme et le sexe D7

Tableau D21 : Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme et le sexe D7

Tableau D22 : Le cheminement selon l'utilisation des services d'aide financière et l'âge D8

Tableau D23 : Le cheminement selon le caractère stimulant du milieu d'étude et l'âge D8

Tableau D24 : Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs et l'âge D8

Tableau D25 : Le cheminement selon l'intérêt pour la discipline et le soutien moral reçu de l'entourage D9

Tableau D26 : Le cheminement selon l'adaptation au plan des études et le soutien moral reçu de l'entourage D9

Liste des tableaux (suite)

Tableau D27 : Le cheminement selon l'adaptation au plan social et le soutien moral reçu de l'entourage D9

Tableau D28 : Le cheminement selon l'utilisation des services d'orientation et d'orientation psychologique et le soutien moral reçu de l'entourage D10

Tableau D29 : Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme et le soutien moral reçu de l'entourage D10

Tableau D30 : Le cheminement selon la scolarité du conjoint et le niveau de scolarité du père D10

Tableau D31 : Le cheminement selon l'importance des débouchés sur le marché du travail dans le choix du programme D11

Tableau D32 : Variation de la statistique gamma D12

INTRODUCTION

Ce rapport présente les résultats d'une analyse faite dans le cadre d'une enquête sur la persévérance et l'abandon des études à l'Université de Montréal pour les programmes longs de premier cycle. Les auteurs avaient reçu du Comité sur la persévérance, créé à la demande de la Commission des études de l'Université de Montréal, le mandat de mener à bien l'enquête qui devait permettre au Comité d'élaborer un plan d'action relatif au cheminement des étudiants.

L'enquête elle-même a été précédée, premièrement, d'une analyse statistique des données disponibles dans le fichier institutionnel sur le cheminement et, deuxièmement, d'entrevues en profondeur menées auprès de 71 étudiants de la cohorte[1] de l'automne 1989 de même que de rencontres avec les responsables académiques des programmes visés.

L'enquête a été menée auprès d'environ 3 000 étudiants des cohortes des automnes 1989 et 1990 à peu près également répartis entre (i) persévérants et diplômés et (ii) étudiants ayant quitté l'Université de Montréal sans avoir complété leur programme initial ou un programme de transfert.

Le rapport porte avant tout sur les résultats de l'analyse des données combinées de l'enquête et du fichier institutionnel *Cohortes*. Nous avons divisé le rapport en cinq chapitres auxquels s'ajoute la conclusion générale. Le premier chapitre présente une brève revue documentaire et des aspects méthodologiques liés à l'enquête : taux de réponse, qualité des réponses et lecture des réponses aux questionnaires.

Le deuxième chapitre présente de façon détaillée les éléments qui différencient les persévérants ou diplômés et les répondants partis de l'Université sans compléter leur programme. On y trouvera aussi la description des diverses composantes du phénomène d'abandon : moment de l'abandon, motifs de l'abandon, stratégies employées avant d'abandonner, discussion de la décision d'abandonner, principales activités dans l'année suivant l'abandon.

Le troisième chapitre traite des relations significatives entre le cheminement académique (persévérance/attrition) et certaines variables indépendantes lorsqu'on introduit des variables de contrôle. Ce chapitre, vise donc à vérifier si les relations entre

---

1 Une cohorte désigne le groupe d'étudiants inscrits pour la première fois à un programme donné, à un trimestre donné. Il ne s'agit pas nécessairement d'étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à l'Université de Montréal ou qui s'inscrivent en première année du programme.

les variables de l'étude se maintiennent lorsqu'on contrôle l'effet possible de variables de rendement et de variables structurelles, démographiques et socio-psychologiques.

Le quatrième chapitre porte sur l'analyse multivariée. Il présente une discussion de l'impact statistique de chacune des variables explicatives choisies en tenant compte simultanément des effets de plusieurs variables. L'analyse des données qualitatives forme le cinquième chapitre. On y présente une synthèse des commentaires des répondants et de leurs réponses aux questions ouvertes. Enfin, la conclusion générale clôt le rapport avec une synthèse des principaux résultats de l'étude.

Cette étude a servi à l'élaboration de la politique de l'Université de Montréal sur la persévérance aux études dans les programmes longs de premier cycle[1]. La politique se base sur trois principes : 1) un étudiant motivé et performant; 2) un environnement social et intellectuel de grande qualité et 3) des partenaires valorisés. Les différentes unités de l'Université de Montréal préparent actuellement un plan d'action pour implanter la politique.

La persévérance aux études universitaires, ainsi que l'attrition, dépendent d'un ensemble de facteurs que ce rapport s'efforce de mettre en évidence. Il est remarquable que les facteurs déjà identifiés dans la première étude sur le fichier *Cohortes*[2], conservent, en général, leur pertinence pour rendre compte des résultat issus du sondage. Il est également remarquable que la configuration de facteurs explicatifs, tant de la persévérance que de l'attrition, dont ce rapport rend compte, concorde avec les conclusions de la littérature nord-américaine et les recherches québécoises.

1 Université de Montréal, *La persévérance par la qualité*. Montréal : Vice-rectorat à l'enseignement, janvier 1994.

2 Crespo, Manuel et Rachel Houle, *Analyse multivariée des déterminants du cheminement académique à partir des données institutionnelles, cohorte de l'automne 1987*. Rapport soumis au Comité sur la persévérance, février 1992.

CHAPITRE 1
REVUE DOCUMENTAIRE ET ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

1.1 Revue documentaire

Même si la multiplication récente, surtout en Amérique du Nord, des recherches sur la persévérance et l'attrition, ou l'abandon des études[1] au niveau de l'enseignement supérieur laisse l'impression d'un domaine de recherche fort exploité, il demeure que les recherches ne se sont développées que fort récemment surtout au Québec. De plus, une proportion assez élevée des recherches ont été exclusivement descriptives car les données de base sur la persévérance étaient elles-mêmes très peu connues.

La recherche sur le cheminement étudiant à l'université s'est développée après la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis. Comme l'indique Tinto (1993), cinq types de modèles se sont succédé avec des périodes de chevauchement : (1) le modèle psychologique, (2) le modèle sociétal, (3) le modèle économique, (4) le modèle organisationnel et (5) le modèle interactif.

Le modèle psychologique, qui prévalait dans les années 1960, met l'accent sur les attributs psycho-sociologiques des étudiants. Selon ce modèle, l'étudiant, le «dropout», est le seul responsable de son départ de l'université, départ qui constitue un échec personnel.

Les modèles sociétal, économique et organisationnel mettent tous trois l'accent sur l'impact des caractéristiques de l'environnement sur le comportement de l'étudiant.

Le modèle économique présente la décision de poursuivre ou non des études comme étant fonction des coûts et bénéfices perçus par l'étudiant. Il est particulièrement approprié pour représenter la persévérance aux études en général, mais intègre rarement les caractéristiques organisationnelles spécifiques à une institution de façon à expliquer l'attrition par rapport à une université donnée. Bien qu'il soit possible

1 Les termes attrition et abandon des études sont utilisés pour parler des départs volontaires et involontaires des étudiants qui quittent l'Université sans avoir complété leur programme. L'attrition observée inclut donc l'élimination, l'abandon officiellement notifié par l'étudiant et la non-réinscription d'un étudiant non diplômé à son programme initial ou à un autre programme de l'Université. L'attrition au programme inclut aussi le transfert ou changement de programme. Au niveau de l'institution, le transfert fait partie de la persévérance.

de modifier le modèle pour tenir compte des caractéristiques des diverses institutions, peu de chercheurs ont utilisé un tel modèle élargi.

Les recherches qui ont mis l'accent sur le rôle des variables organisationnelles ont contribué à développer une dimension de la problématique qui a été incorporée dans les modèles maintenant les plus utilisés.

La principale faiblesse des recherches faites dans le cadre des modèles précédents est de ne pas considérer le cheminement dans une perspective globale tenant compte aussi bien des attributs de l'étudiant et de son environnement non universitaire que des attributs de l'université. Ces études ne permettent pas de développer des politiques d'intervention pertinentes et efficaces.

Le modèle dominant, dans les recherches empiriques des années 1990, est le cinquième type de modèle, le modèle interactif. On y reconnaît à la fois l'influence des attributs psychologiques et des caractéristiques de l'environnement, spécialement l'environnement institutionnel immédiat. De plus, le modèle reconnaît l'importance de l'organisation informelle (ex. groupes de pairs étudiants, sous-cultures), le rôle des attentes et des perceptions des étudiants et donc, le fait que différents étudiants réagissent différemment à des situations identiques. On tient compte aussi du fait que des étudiants semblables vivent des situations différentes à l'intérieur d'une même institution. Un tel cadre conceptuel est particulièrement utile pour faire une étude empirique dans une institution comme l'Université de Montréal où il y a une hétérogénéité assez grande à la fois de la clientèle et des situations d'études.

Comme le soulignent Cabrera *et al.* (1993), même si plusieurs théories ont été proposées pour expliquer la persévérance à l'université (Bean, 1983; Spady, 1970 et 1971; Tinto, 1987), deux théories seulement ont fourni un cadre global pour l'étude de la persévérance. Ces deux cadres conceptuels sont le modèle de *l'intégration de l'étudiant* développé par Tinto (1975, 1987) et le *modèle d'attrition étudiante* de Bean (1985). D'une part, le modèle de Tinto a servi de cadre pour de nombreuses études empiriques (ex. Cabrera *et al.*, 1992; Pascarella et Terenzini, 1979) qui ont testé le modèle pour différents types d'institutions et de clientèles. D'autre part, le modèle d'attrition étudiante de Bean a aussi servi à expliquer la persévérance dans des institutions traditionnelles, (ex. Bean 1980, 1983, 1985; Cabrera *et al.*, 1992).

Modèle de Tinto

À partir des travaux de Spady (1970, 1971), basés sur la théorie du suicide du sociologue français Émile Durkheim (1897), Tinto a élaboré un cadre théorique expliquant la décision de l'étudiant de persévérer ou non dans ses études, dans une université donnée, par la «congruence» entre l'étudiant et l'institution. L'adéquation

entre les aptitudes et la motivation de l'étudiant et les caractéristiques académiques et sociales favorise le développement de deux engagements: l'engagement à atteindre un objectif en termes de diplomation et l'engagement à demeurer dans l'établissement.

Les recherches empiriques ont confirmé l'importance des variables préuniversitaires (ex. travaux de Pascarella et Terenzini). Toutefois, les résultats sont moins probants en ce qui concerne l'interaction entre l'intégration académique, l'intégration sociale et l'engagement par rapport à l'objectif d'études et par rapport à l'institution. Ces résultats ambigus peuvent provenir du fait qu'il est difficile de disposer de toutes les variables de contrôle nécessaires pour tenir compte des variables extérieures à l'institution.

Selon Cabrera *et al.* (1992), la principale faiblesse du modèle d'intégration de Tinto, et de la recherche qui s'est faite sur cette base, a été l'absence de traitement des rôles des facteurs externes dans la détermination des perceptions, engagements et préférences. Or, il s'agit là d'une information utile dans l'élaboration des politiques universitaires. Certains des chercheurs ont d'ailleurs démontré l'utilité du modèle d'intégration pour mesurer l'impact de facteurs extérieurs comme l'influence des personnes significatives et les variables financières.

Modèle de Bean

Le modèle d'attrition étudiante de Bean est basé sur les modèles de taux de roulement dans une organisation et sur les modèles d'interaction entre les attitudes et les comportements. L'attrition étudiante est considérée comme étant analogue au roulement dans une organisation du travail et met l'accent sur l'influence des variables organisationnelles (ex. structure bureaucratique, taille, ratio professeur-étudiants, ressources et objectifs institutionnels) sur le taux de persévérance étudiante. Cette influence passe par les perceptions et attitudes des étudiants. Le modèle reconnaît le rôle de facteurs externes dans la détermination des attitudes et décisions.

Les études utilisant ce modèle ont démontré son pouvoir d'explication. On y a confirmé le rôle des variables organisationnelles, des variables personnelles et des variables environnementales dans la détermination des attitudes et intentions, de même que le rôle de ces dernières dans la décision de persévérer ou non à l'université.

Les deux types de modèles, modèle d'intégration et modèle d'attrition, présentent la persévérance comme le résultat d'interactions complexes dans le temps. Les deux modèles reconnaissent le rôle des caractéristiques préuniversitaires dans la façon dont l'ajustement à l'environnement universitaire est vécue. De plus, les deux modèles supposent que la persévérance est influencée par l'adéquation étudiant-institution.

Le modèle d'intégration présente la performance académique comme un indice d'intégration alors que le modèle d'attrition la présente comme l'*output* résultant d'expériences universitaires et de processus psycho-sociaux.

Selon les travaux de Cabrera *et al.* (1993), les deux théories ont des éléments en commun et les tests empiriques mènent à la conclusion que les relations structurelles entre les facteurs d'intégration académique et sociale, de même qu'entre les facteurs d'engagement, sont compatibles avec les cadres théoriques de Tinto et de Bean. De plus, l'analyse empirique confirme le rôle des facteurs externes pour favoriser la transition de l'étudiant dans l'environnement de l'institution et l'effet positif de l'encouragement de parents et amis sur le niveau d'implication ou d'engagement face à l'institution. D'autre part, Cabrera *et al.* n'ont pas trouvé d'effet direct significatif des attitudes face au financement sur la persévérance, ou des expériences académiques sur l'engagement face à l'institution, ou de l'effet de l'intégration sociale sur l'engagement face à l'objectif de diplomation.

Il y aurait donc des avantages à combiner les deux modèles puisqu'il semble que les facteurs environnementaux influencent la socialisation et les expériences académiques des étudiants.

Recherche au Canada et au Québec

La recherche sur la persévérance s'est développée plus tardivement au Canada et au Québec qu'aux États-Unis. Gilbert (1991) a préparé un état de la recherche sur l'attrition dans l'enseignement supérieur canadien dans le cadre des travaux de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada. Il y souligne le fait, mentionné plus haut, que les études, bien qu'assez nombreuses, sont plutôt descriptives et ne partagent pas une méthodologie commune qui permettrait d'en généraliser les conclusions.

Un des problèmes majeurs dans les études empiriques sur l'attrition universitaire, au Québec comme dans le reste du Canada, est la quasi-impossibilité de distinguer correctement l'attrition par rapport au réseau universitaire de l'attrition par rapport à un établissement. Comme il n'existe pas d'identification de l'étudiant permettant d'observer son cheminement en incluant la mobilité interinstitutionnelle sur plusieurs années, la représentation du problème est faussée ou, au moins, incomplète. Cette difficulté est appelée à disparaître puisque les universités, et donc la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ), et le ministère de l'Éducation sont sensibilisés au problème et ont commencé à explorer de nouvelles avenues.

Malgré les limites pratiques, les recherches québécoises sur l'attrition universitaire, comme celles de Chénard (1988) et de Lussier et Rivest (1989), se sont avérées fort utiles au plan méthodologique et pour fin de comparaison des résultats empiriques. Comme en témoigne l'*Inventaire d'activités relatives à la problématique de l'accès au diplôme, 1992* du Service de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec (1993), plusieurs travaux sont en cours, ce qui permettra d'avoir une meilleure compréhension de l'abandon des études universitaires et de ses causes.

En optant pour un cadre conceptuel semblable à celui de Tinto, nous avons retenu des recherches passées les grands regroupements de facteurs susceptibles d'influencer la persévérance à l'université. Nous avons alors utilisé les variables les plus aptes à mesurer ces facteurs dans le contexte institutionnel de l'Université de Montréal et, plus spécifiquement, pour des programmes de baccalauréat. Les variables explicatives retenues sont liées : (1) à la formation préuniversitaire et au choix d'un programme et d'une université; (2) à l'expérience universitaire objective et subjective incluant des variables liées à l'intégration académique et sociale, à la performance académique, aux perceptions quant à l'environnement pédagogique et aux relations interpersonnelles et (3) au profil personnel, au milieu d'origine, aux variables financières et à l'allocation du temps.

Profitant des résultats des recherches passées, nous avons accordé beaucoup d'importance, dans le sondage, aux perceptions des étudiants étant donné que ce sont les bénéfices et les coûts perçus qui influencent la décision de poursuivre ou d'abandonner les études et qu'il est crucial de connaître comment les étudiants perçoivent leur expérience universitaire.

1.2 Aspects méthodologiques

L'analyse dont les résul ats sont présentés ci-après est basée sur deux sources de données complémentaires : le fichier institutionnel *Cohortes*, dans lequel l'information correspond au dossier étudiant, et les données de l'enquête menée à l'hiver 1993.

1.2.1 Échantillon, taux de réponse et biais de sélection

La population cible pour l'enquête était constituée des étudiants des cohortes de l'automne 1989 et de l'automne 1990 de programmes de baccalauréat dans des domaines où le taux d'attrition était relativement élevé. Le tableau A2, à l'annexe A, présente, pour chaque programme, la taille des cohortes (N) et le taux d'attrition, à l'hiver 1993, décomposé en (i) élimination, interruption ou abandon et (ii) transfert à un autre programme. Tous les programmes sont des programmes spécialisés ou bidisciplinaires de trois ans sauf pour les programmes d'architecture, architecture de paysage et design

industriel qui sont des baccalauréats de quatre ans et le majeur en éducation, majeur de deux ans, qui, combiné soit au mineur en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou au mineur en orthopédagogie, mène à un diplôme de baccalauréat.

Il a été nécessaire d'inclure deux cohortes pour avoir un nombre assez élevé d'étudiants en attrition dans nos répondants, en tenant compte du fait qu'ils seraient plus difficiles à rejoindre que les persévérants ou diplômés et de la possibilité qu'ils soient moins enclins à répondre à l'enquête une fois rejoints. Les années 1989 et 1990 ont été retenues, suite à l'expérience des entrevues, lesquelles ont montré qu'en remontant plus loin dans le temps, il était difficile d'obtenir des renseignements fiables.

Deux sous-populations ont été choisies : (i) ceux qui persévéraient dans leurs études à l'Université de Montréal ou qui avaient obtenu leur diplôme et (ii) ceux qui avaient quitté l'Université de Montréal sans obtenir de diplôme. Nous nous référerons parfois aux questionnaires «persévérance» ou «abandon». Le terme «attrition» devrait être utilisé pour indiquer que ceux qui ont quitté n'ont pas nécessairement quitté volontairement; ils ont pu être éliminés. Le terme «attrition» est généralement utilisé dans le rapport mais le terme «abandon» a été utilisé dans l'enquête.

Pour le sous-échantillon des persévérants et diplômés, nous avons expédié 1 611 questionnaires : 935 questionnaires ont été retournés bien remplis, utilisables pour l'analyse; 35 questionnaires nous ont été retournés parce que l'adresse était erronée. Notons que 12 questionnaires ont été éliminés parce que les réponses portaient sur un programme hors échantillon, parce que le répondant appartenait à une cohorte autre que les deux cohortes cibles ou parce que le répondant était à l'extérieur du pays pour un séjour prolongé. Nous avons ainsi obtenu un taux de réponse de 58,0%.

Pour le sous-groupe en attrition, 1 707 questionnaires ont été expédiés : 481 questionnaires ont été retournés bien remplis; 279 questionnaires nous ont été retournés à cause d'une adresse erronée. On a mis de côté 26 questionnaires parce que le répondant ne s'est jamais présenté à l'Université de Montréal, parce qu'il s'agissait d'un programme ou d'une cohorte hors échantillon, parce que les réponses étaient trop partielles ou à cause d'un décès ou d'un séjour à l'extérieur du pays. Comme 887 questionnaires ne nous ont pas été retournés, le taux de réponse obtenu est donc de 28,6%.

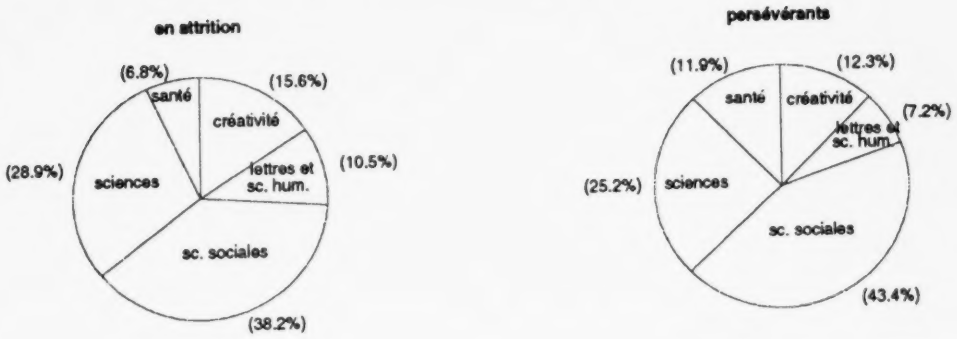
Les figures 1a et 1b illustrent les répartitions intersectorielle et interfacultaire des répondants. Comme le montre le tableau A1, à l'annexe A, le taux de réponse varie peu d'une faculté à l'autre. Notons que le taux de réponse des femmes est plus élevé que celui des hommes dans à peu près tous les sous-groupes. Ainsi, le taux de réponse des femmes est de 30,4% et 58,4% aux questionnaires abandon et persévérance alors que les données comparables pour les hommes sont 25,5% et 54,9%.

Il faut noter la présence d'un certain biais dans l'échantillon utilisé pour l'analyse car les répondants et les non-répondants sont différents sous certains aspects. Ainsi, les répondants sont davantage inscrits à des programmes contingentés (68,2%) que ne le sont les non-répondants (63,2%). De plus, la proportion de femmes est plus élevée chez les répondants (65,4%) que chez les non-répondants (55,1). Les répondants sont proportionnellement plus nombreux à venir directement du cégep que les non-répondants (83,3% contre 74,7%) Les répondants ont une probabilité plus élevée d'avoir étudié à plein temps que les non-répondants (95,3% contre 90,7%). Les non-répondants appartiendraient donc peut-être à une clientèle moins traditionnelle, étudiant davantage à temps partiel et ayant connu un parcours moins linéaire dans leurs études.

Enfin, les non-répondants ont moins bien réussi sur le plan scolaire, tel que mesuré par la cote Z collégiale, la moyenne cumulative à l'université et le nombre d'échecs dans des cours obligatoires de premier trimestre à l'Université. Toutefois, lorsqu'on considère les étudiants en attrition, il n'y a pas de différence statistiquement significative, entre les répondants et les non-répondants, quant au taux d'élimination ou d'abandon (i.e. la proportion de ceux qui ont officiellement averti l'Université qu'ils abandonnaient définitivement leurs études).

Dans l'ensemble, les différences entre répondants et non-répondants ne sont pas très grandes. Elles doivent néanmoins rendre prudent dans les conclusions à tirer des données de l'enquête puisque les répondants semblent avoir vécu une expérience universitaire plus positive que les non-répondants.

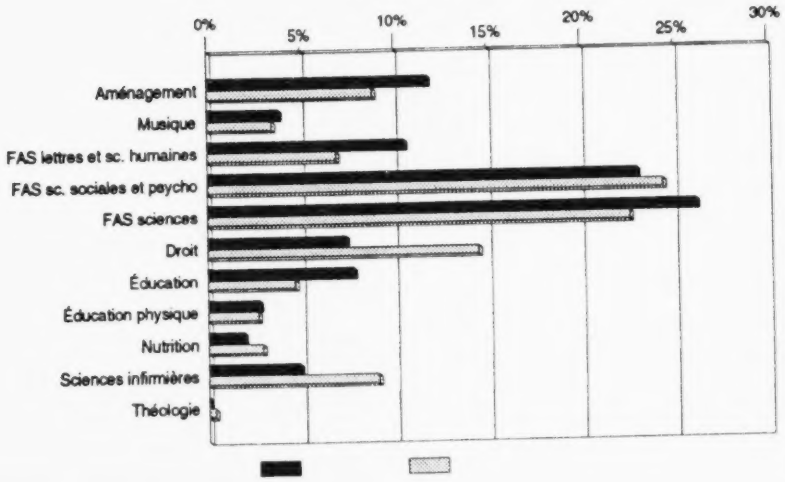
Figure 1a
Répartition intersectorielle des répondants



Regroupements sectoriels en termes de facultés ou départements

créativité:	aménagement, musique
lettres et sc. hum.:	FAS lettres et sciences humaines, théologie
sc. sociales:	FAS sciences sociales et psychologie, droit, sciences de l'éducation, éducation physique
sciences:	FAS sciences
santé:	nutrition, sciences infirmières

Figure 1b
Répartition interfacultaire des répondants



FAS: faculté des arts et des sciences

1.2.2 Qualité des réponses et commentaires

Sauf pour la section sur le cheminement, les deux questionnaires sont identiques et peuvent être discutés simultanément. La plupart des répondants ont répondu à toutes les questions. Très peu de questionnaires ont été rejetés à cause de leur caractère partiel. Les questions de la section 4, sur la priorité à accorder à différentes propositions de changement, exigeaient une attention spéciale. Or, très peu de réponses ont dû être rejetées : de 54 à 64 réponses dans le cas du *questionnaire attrition* et de 42 à 57 dans le cas du *questionnaire persévérance*. Cette forme de question avait été adoptée pour que le répondant soit conscient du coût des propositions.

Le répondant était invité à donner des précisions sur un certain nombre de questions et un espace était prévu pour l'ajout des commentaires généraux sur l'objet de l'enquête. Pour tous les répondants, il était possible d'ajouter de l'information qualitative aux questions sur le choix du programme d'étude (question 1.9), sur le choix de l'Université de Montréal (question 1.10) et sur les événements marquants survenus pendant les études sur les plans personnel et familial (question 5.10).

Les persévérants et diplômés pouvaient rapporter de l'information qualitative sur les facteurs ayant affecté leur cheminement universitaire (interruption, changement de programme, questions 3.3, 3.4, 3.5, 3.8, 3.9). Pour leur part, les répondants en attrition pouvaient ajouter de l'information relative à l'arrêt définitif de leurs études à l'Université de Montréal (questions 3.3, 3.6, 3.7).

46,0% des répondants ont fait des commentaires dont certains sont fort longs. Plus de 10,0% d'entre eux ont ajouté un facteur à la liste proposée de facteurs influençant le choix du programme ou le choix de l'Université de Montréal.

Pour ceux qui ont quitté leur programme sans le compléter, 55,0% des répondants ont fait des commentaires, près de 50,0% d'entre eux ont mentionné un facteur d'abandon autre que ceux énumérés dans le questionnaire, plus de 10,0% ont mentionné un «autre facteur» influençant le choix de programme ou d'institution et près de 20,0% ont mentionné un «autre» événement marquant. Il faut noter que parfois le répondant reprend un facteur déjà mentionné, mais en ses propres termes.

1.2.3 Comment lire les résultats de base

On trouve, à l'annexe B, les données descriptives pour les deux sous-échantillons. Les résultats de l'enquête sont présentés en utilisant le format des questionnaires. Les réponses sont généralement présentées en termes de fréquences. Par exemple, à la question 2.8, on trouve que 11,9% des persévérants et diplômés qualifieraient l'encadrement pédagogique de très bon, 52,0% de bon, 26,4% de faible et

9,6% de très faible. Pour chaque question, le nombre de répondants est indiqué pour favoriser une interprétation juste des données sur les fréquences.

Plusieurs réponses prennent la forme d'une échelle d'importance, par exemple le degré d'importance de chaque facteur lors du choix du programme. Dans cet exemple, nous présentons aussi le pourcentage de répondants qui ont mentionné un *autre facteur* très important. Lorsque les variables sont du type continu, par exemple, le nombre de trimestres d'étude au collège ou le nombre d'heures hebdomadaires de travail rémunéré pendant l'année universitaire, la moyenne et l'écart-type sont donnés.

CHAPITRE 2
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Comme on vient de le signaler, l'annexe B présente les résultats de base de l'enquête séparément pour, d'une part, les persévérants et les diplômés et, d'autre part, pour les répondants en attrition. Ainsi, les cinq sections que l'on y trouve portent sur des volets particuliers de l'enquête : 1) expérience préuniversitaire; 2) expérience universitaire; 3) raisons d'abandon; 4) propositions de changement et 5) profil personnel. Rappelons que les questions du sondage voulaient vérifier un ensemble d'hypothèses que les auteurs avaient dégagées à partir de la documentation scientifique, des rencontres avec des responsables institutionnels et de l'analyse de 71 entrevues semi-structurées conduites auprès d'étudiants qui persévéraient ou avaient abandonné leurs études à l'Université de Montréal.

Sauf dans le volet relatif à l'abandon, les différentes sections du chapitre 2 portent sur les aspects où les contrastes entre les persévérants et ceux qui ont abandonné sont les plus marqués. Cette approche est privilégiée ici pour des raisons pratiques. Le sondage comporte un grand nombre de questions; nous ne les traitons pas de manière exhaustive. Par ailleurs, on pourra étendre la comparaison en se servant des distributions univariées fournies à l'annexe B. Les variables retenues ici sont celles qui comportent des différences significatives selon que le statut du répondant soit la persévérance ou l'attrition.

Le volet portant sur les raisons d'abandon comprend principalement les réponses les plus discriminantes fournies par ceux qui ont abandonné les études. Les réponses des persévérants à une question sur les raisons d'abandon sont également incluses dans la discussion.

L'annexe C présente les résultats des analyses bivariées[1] avec les variables de contrôle de type socio-démographique. Cette annexe inclut également les résultats des analyses bivariées avec les autres variables de contrôle qui seront discutées dans la section 2.

1 L'analyse *bivariée* étudie la relation entre *deux* variables par exemple le cheminement et la facilité d'adaptation à l'université.

Par ailleurs, à titre de résumé, les tableaux 1, 2 et 3 présentent la liste des variables indépendantes et des variables de contrôle avec la valeur de la statistique d'association gamma[1].

Les variables socio-démographiques de l'enquête que nous avons retenues sont l'âge, le sexe et la scolarité du père.

Tout comme dans l'analyse du fichier *Cohortes* présentée dans un rapport précédent[2], l'âge ou le sexe des répondants ne sont pas reliés au cheminement universitaire. Les différences de statut (persévérant/en attrition) selon que l'on soit plus jeune ou plus âgé ou que l'on soit homme ou femme ne sont pas significatives. Par contre, il y a proportionnellement plus de pères ayant une formation universitaire chez les persévérants que chez les répondants en attrition. La différence est de 8 points de pourcentage (40,6% contre 32,6%).

1 Pour plus de précision sur la statistique Gamma, voir Blalock, Hubert M., *Social Statistics*. New York, Mc Graw-Hill, 1972.

2 Crespo, Manuel et Rachel Houle (1992), *Op.cit.*

Tableau 1

Valeur de gamma obtenue lors du croisement de la variable de cheminement avec les variables explicatives indépendantes

Variable	Description	Gamma
ACCSECRE	Accueil reçu du personnel du secrétariat	0,255
ADAPTETU	Adaptation au plan des études	0,379
ADAPTSOC	Adaptation au plan social	0,285
AIDEFIN	Utilisation des services d'aide financière	0,297
AMICAL	Intérêt à développer des rapports amicaux avec les autres étudiants	0,348
CDDEFI	Choix du programme : défi intellectuel	0,145
CDEMPLOI	Choix du programme : débouchés sur le marché du travail	0,145
CDINTERE	Choix du programme: intérêt pour la discipline	0,337
CEPSUM	Utilisation des services sportifs	0,404
CHOIX1	Admis dans programme de premier choix	0,183
CHORIENT	Changement d'orientation au collège	0,154
DCULTURE	Participation aux activités culturelles de l'unité	0,235
DETTE	Dette reliée aux études	-0,313
DISPONIB	Facilité d'obtenir un rendez-vous avec les professeurs	0,545
DPOLITIQ	Participation aux activités politiques de l'unité	0,391
DSOCIAL	Participation aux activités sociales de l'unité	0,408
DSPORT	Participation aux activités sportives de l'unité	0,234
EGO	Impression d'être important dans l'unité	0,446
ENCADREM	Encadrement pédagogique dans le programme	0,396
ENTRAIDE	Climat d'entraide entre les étudiants	0,294
EVES	Événement(s) marquant(s) durant les études	-0,177
GROUPAMI	Facilité de se faire un groupe d'amis à l'arrivée	0,178
INFODEP	Qualité de l'information sur fonctionnement de l'unité	0,197
MILIEU	Soutien moral reçu de l'entourage	0,431
OCCUCONJ	Occupation du conjoint au moment de l'inscription	0,083
OCCUPERE	Occupation du père au moment de l'inscription	0,153
ORDINAT	Utilisation des services informatiques	-0,457
POLYCOP	Utilisation des services de polycopie	-0,709
RAPPROF	Rapports avec les professeurs	0,529
RENCETUD	Satisfaction : occasions de rencontre avec étudiants, à l'arrivée	0,197
RENCPROF	Satisfaction : occasions de rencontre avec professeurs, à l'arrivée	0,196
RESIDPAR	Résidence chez les parents au moment de l'inscription	0,150
SAC	Utilisation des services d'activités culturelles	-0,173
SCOLCONJ	Conjoint ayant étudié à l'université	-0,163
SOCP	Utilisation des services d'orientation et de consultation pédagogique	0,222
SSECRETA	Satisfaction : services de secrétariat de l'unité	0,248
STIMULAN	Stimulation du milieu d'étude sur le plan intellectuel	0,472
TRAVREL	Travail relié au domaine d'études	0,509
UCULTURE	Participation aux activités culturelles de l'université	0,131
USOCIAL	Participation aux activités sociales de l'université	0,161
USPORT	Participation aux activités sportives de l'université	0,241

Tableau 2

Valeur de gamma obtenue lors du croisement de la variable de cheminement avec les variables de contrôle

Variable	Description	Gamma
ABAE	Abandon(s) ou échec(s) au programme	0,656
AGE	Âge	-0,333
CATCIPR	Type d'institution de provenance	0,177
CONTING	Contingentement du programme	0,226
EOBL1TR	Échec à un cours obligatoire lors du premier trimestre	0,703
EVES	Événements marquants survenus pendant les études	0,179
MILIEU	Soutien reçu de l'entourage	0,431
MOYC	Moyenne cumulative	-0,717
MOYCEG	Note moyenne au cégep	-0,211
PROB	Mise en probation	0,646
PROBELI	Probation et/ou élimination	0,827
PROFESSI	Programme de type professionnel ou non professionnel	0,248
SCOLPERE	Niveau de scolarité du père	-0,170
SECTEUR	Secteur d'études du programme	-0,081
SEXE	Sexe	0,068
STAT	Régime d'étude	-0,066
SUPMOY	Pourcentage de cours avec note supérieure à la moyenne du groupe	-0,494
ZCOL	Cote Z au cégep	-0,142

Tableau 3

Moyenne et (écart-type) ou fréquence[1] des variables explicatives

	Total	Persévérants	Répondants en attrition
ACCSECRE (important)	66,1%	68,6%	61,5%
ADAPTETU (facile)	63,7%	69,9%	51,7%
ADAPTSOC (facile)	70,1%	74,5%	61,7%
AIDEFIN (utilise)	48,6%	53,9%	38,4%
AMICAL (d'accord)	84,7%	88,3%	77,6%
CDDEFI (important)	66,1%	68,6%	61,5%
CDEMPLOI (important)	50,2%	52,7%	45,3%
CDINTERE (important)	91,4%	93,4%	87,5%
CEPSUM (utilise)	63,6%	70,6%	49,9%
CHOIX1 (oui)	79,3%	81,1%	75,7%
DCULTURE (participe)	56,7%	60,6%	48,9%
DETTE (oui)	48,3%	53,6%	37,9%
DISPONIB (d'accord)	59,0%	69,7%	37,8%
DPOLITIQ (participe)	34,7%	40,1%	23,8%
DSOCIAL (participe)	72,9%	78,4%	61,7%
DSPORT (participe)	39,3%	42,8%	32,1%
EGO (d'accord)	32,6%	39,6%	18,9%
ENCADREM (bon)	56,8%	63,9%	42,8%
ENTRAIDE (d'accord)	64,3%	69,7%	53,7%
GROUPAMI (d'accord)	71,4%	75,1%	64,1%
INFODEP (satisfait)	54,7%	57,9%	48,4%
MILIEU (soutien fort)	66,7%	74,2%	53,3%
OCCUCONJ (étudiant)	45,2%	47,1%	40,6%
(emploi)	52,5%	51,6%	55,5%
(sans travail)	2,1%	1,3%	3,9%
ORDINAT (utilise)	61,0%	68,7%	46,2%
POLYCOP (utilise)	85,1%	93,1%	69,5%
RAPPROF (d'accord)	70,5%	79,8%	52,7%
RENCETUD (satisfait)	70,7%	73,3%	65,5%
RENCPROF (satisfait)	50,6%	53,8%	44,4%
RESIDPAR (oui)	67,5%	64,6%	73,0%
SAC (utilise)	46,7%	50,2%	40,0%
SCOLCONJ (secondaire ou moins)	13,5%	12,4%	16,0%
(collège)	25,0%	22,2%	31,5%
(université)	61,5%	65,4%	52,5%
SOCP (utilise)	26,2%	23,4%	31,8%
SSECRETA (satisfait)	78,6%	81,5%	72,3%
STIMULAN (d'accord)	70,6%	78,1%	55,9%
TRAVREL (oui)	24,3%	30,3%	12,7%
UCULTURE (participe)	46,2%	48,5%	41,4%
USOCIAL (participe)	54,9%	57,6%	49,3%
USPORT (participe)	48,6%	52,6%	40,3%

1 La description des variables se trouve aux tableaux 1 et 2.

Tableau 3 (suite)

Moyenne et (écart-type) ou fréquence[1] des variables explicatives

		Total	Persévérants	Répondants en attrition
ABAE (oui)		60,8%	49,3%	82,4%
AGE	(moins de 21)	67,9%	67,2%	69,1%
	(21-25)	23,3%	24,2%	21,7%
	(plus de 25 ans)	8,8%	8,6%	9,2%
CATCIPR (université)		14,9%	16,5%	12,1%
CONTING	(fort)	38,9%	41,9%	33,4%
	(faible)	35,4%	37,5%	31,7%
	(nul)	25,7%	20,6%	34,9%
EOBL1TR (oui)		16,0%	7,4%	31,3%
EVES		46,2%	49,4%	40,5%
MILIEU (soutien fort)		66,7%	74,2%	53,3%
MOYC (> 2,7)		63,6%	76,4%	34,8%
MOYCEG	(- de 69,5)	16,5%	13,5%	21,6%
	(69,5 - 75,8)	33,9%	32,9%	35,8%
	(+ de 75,8)	49,6%	53,6%	42,6%
PROB (oui)		13,5%	7,1%	26,2%
PROBELI (oui)		16,6%	6,7%	43,1%
PROFESSI (oui)		56,9%	61,3%	48,9%
SCOLPERE (université)		37,7%	40,6%	32,6%
SECTEUR	(créativité)	13,2%	11,9%	15,4%
	(lettres et sc. humaines)	10,5%	9,7%	11,9%
	(sciences sociales)	40,7%	42,6%	37,4%
	(sc. pures et appliquées)	25,5%	23,8%	28,6%
	(santé)	10,0%	11,9%	6,7%
SEXE (femmes)		61,0%	62,1%	58,9%
SUPMOY	(- de 40%)	22,3%	12,9%	43,6%
	(40 - 68%)	31,8%	34,2%	26,3%
	(+ de 68%)	46,0%	52,9%	30,1%
ZCOL	(- de 49,922)	14,9%	13,5%	17,4%
	(49,922 - 50,403)	33,3%	31,9%	35,8%
	(+ de 50,403)	51,8%	54,6%	46,8%

1 La description des variables se trouve aux tableaux 1 et 2.

2.1 Expérience préuniversitaire[1]

Cette section porte sur deux groupes de variables relatives à l'expérience préuniversitaire : l'expérience au collège et le choix de carrière.

2.1.1 Expérience au collège

Tout d'abord, les répondants, quels qu'ils soient, arrivent, pour la très grande majorité, directement du niveau collégial lorsqu'ils entrent dans le programme sur lequel portent leurs réponses. En effet, 79,6% des répondants disent provenir directement du collège. Parmi ceux qui disent venir d'une institution d'enseignement autre que le collège, plus de 20,0% proviennent d'un autre programme de l'Université de Montréal ou de ses écoles affiliées. On observe, toutefois, que ceux qui ont quitté sans compléter un programme proviennent directement du cégep, en plus grande proportion que les persévérants : 85,4% contre 75,9%.

Il est intéressant de constater que ceux qui ont quitté ont été proportionnellement plus nombreux que les persévérants à changer d'orientation au cégep : 28,3% contre 22,6%. Lorsqu'on retient trois catégories pour la cote Z collégiale - élevée, moyenne et faible - on observe que les persévérants sont proportionnellement plus nombreux à avoir une cote Z élevée au cégep alors que les répondants en attrition sont proportionnellement plus nombreux à avoir une cote Z faible.

Comme pour la cote Z au cégep, un plus fort pourcentage de persévérants que de répondants en attrition avaient des notes moyennes élevées au cégep (plus de 75,8%). L'inverse est également vrai; un pourcentage plus élevé de répondants en attrition que de persévérants avaient des notes moyennes faibles (moins de 69,5%) au cégep.

2.1.2 Choix de carrière

Quoique la proportion de ceux qui ont été admis dans le programme de premier choix soit élevée pour l'ensemble des répondants, on note une différence entre les deux groupes de répondants : les persévérants accusent un taux supérieur de succès (81,1% contre 75,8%).

Les figures 2a et 2b illustrent l'importance accordée par les répondants à différents facteurs dans le choix de leur programme et dans le choix de l'Université de Montréal comme institution postsecondaire.

---

1 Il se peut que les pourcentages auxquels il est référence dans le texte diffèrent légèrement des pourcentages qu'on retrouve à l'annexe 1, à cause d'un traitement quelque peu différent des valeurs manquantes selon l'outil statistique utilisé.

Seulement trois raisons du choix du programme permettent de distinguer le groupe de persévérants de celui des étudiants en attrition : l'intérêt pour la discipline, le défi intellectuel que pose le programme et les débouchés sur le marché du travail.

Dans le cas de l'intérêt pour la discipline, autant les persévérants que les répondants en attrition jugent cette raison importante. Ce pourcentage chez les persévérants est cependant supérieur à celui observé chez les répondants en attrition (94,0% par rapport à 88,0%).

La raison «défi intellectuel» a joué un rôle important dans le choix du programme d'étude pour une proportion plus élevée de persévérants que de répondants en attrition, environ 70,0% contre 60,0%. Enfin, le lien perçu entre le programme et les débouchés sur le marché du travail a été jugé une raison importante dans le choix du programme dans des proportions moins élevées que les deux premières raisons mentionnées. Dans ce cas également, le pourcentage des persévérants qui jugent cette raison importante est supérieur à celui des répondants en attrition (53,0% contre 45,0%).

Figure 2a

Facteurs jugés importants pour le choix du programme

(% répondants pour qui le facteur était important ou très important)

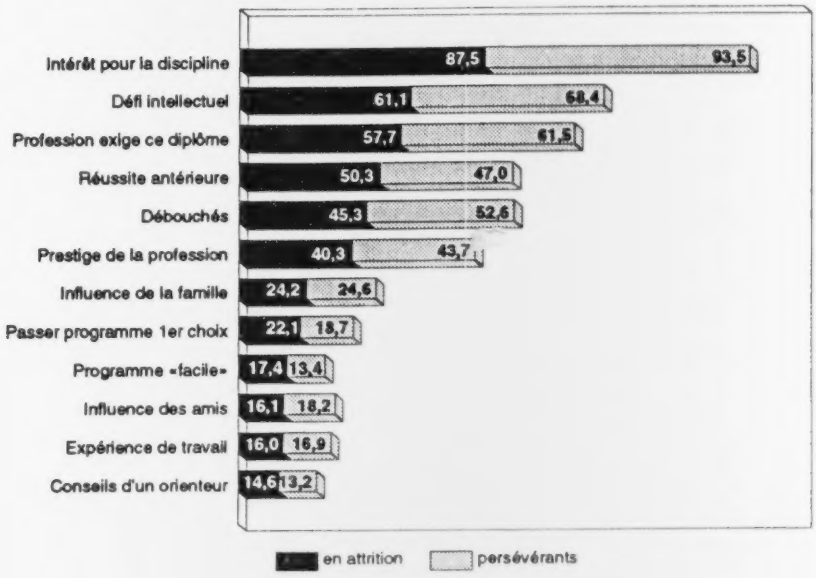
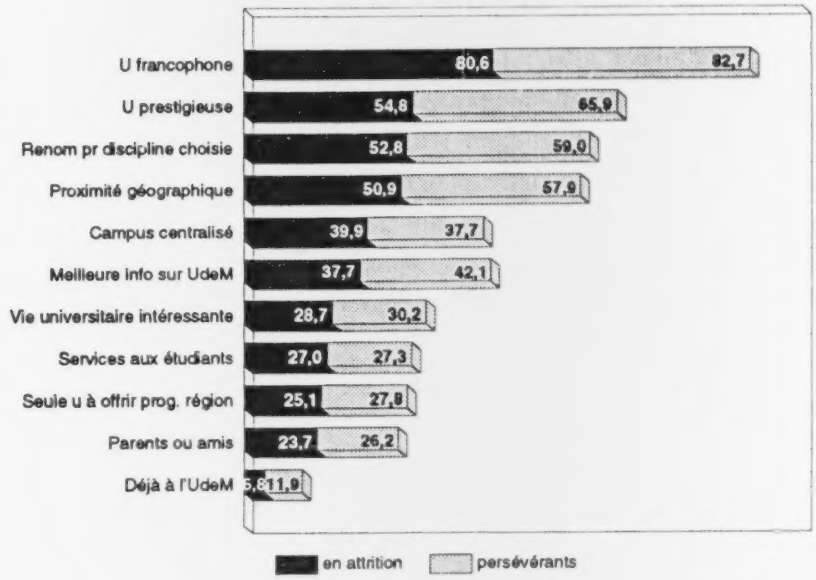


Figure 2b

Facteurs jugés importants pour le choix de l'Université de Montréal

(% des répondants pour qui le facteur était important ou très important)



2.2 Expérience universitaire

Cette section porte sur des aspects touchant les caractéristiques du programme, le cheminement académique, l'insertion de l'étudiant dans son nouveau milieu, la participation à des activités organisées au niveau de l'université ou de l'unité, l'utilisation et la satisfaction face aux services reçus, les relations interpersonnelles et l'encadrement.

2.2.1 Les caractéristiques du programme

Les répondants en attrition sont proportionnellement moins nombreux que les persévérants à s'inscrire dans des programmes hautement contingentés et plus nombreux à s'inscrire dans des programmes non contingentés. Notons, toutefois, que la différence entre persévérants et répondants en attrition n'est que de 6 points de pourcentage dans la catégorie de programmes peu contingentés, les seconds ayant un plus faible pourcentage d'inscrits que les premiers.

De manière significative, les persévérants s'inscrivent dans des programmes de type professionnel dans un pourcentage plus fort que les étudiants en attrition (61,3% contre 48,9%).

Les différences entre les deux groupes de répondants quant à la répartition entre secteurs d'études, bien que significatives, ne sont pas grandes. Elles ne dépassent pas 5 points de pourcentage. On constate des pourcentages plus élevés d'étudiants en attrition en créativité, en sciences pures et appliquées et en santé. Quant au régime d'études (plein temps/temps partiel), il n'y a pas de différences significatives entre les deux catégories de répondants.

2.2.2 Réussite académique

Les deux tiers des répondants en attrition (65,2%), contre à peine un quart des persévérants (23,6%), avaient une moyenne cumulative inférieure à 2,7. Les répondants en attrition, dans une très forte proportion (8[illegible]%), ont eu des abandons ou des échecs dans leur programme contre environ la moitié chez les persévérants (49,3%). Près d'un tiers des répondants en attrition, contre 7,0% de persévérants, ont subi un échec dans un cours obligatoire au premier trimestre.

Une des variables construites pour mesurer le rendement est le pourcentage des cours suivis dans lesquels l'étudiant a obtenu une note supérieure à la note moyenne de son groupe. Lorsque cette variable continue est transformée en variable catégorique, nous observons que 52,9% des persévérants contre 30,1% des répondants en attrition avaient un rendement relativement élevé, c'est-à-dire qu'ils

avaient reçu une note supérieure à la note de leur groupe pour plus de 68,0% de leurs cours.

Alors que seulement 7,1% des persévérants ont été mis en probation, un peu plus d'un répondant en attrition sur quatre (26,2%) l'a été. De fait, 43,1% des répondants en attrition ont été mis en probation ou éliminés.

2.2.3 Insertion de l'étudiant dans son nouvel environnement

Lorsqu'on demande aux étudiants d'évaluer leur adaptation au plan des études à leur arrivée à l'Université de Montréal, les persévérants jugent qu'elle a été facile dans une proportion plus élevée (69,9%) que celle des répondants en attrition (52,0%). Il en est de même avec leur évaluation de l'adaptation au plan social. Les persévérants affirment, en plus grande proportion que les répondants en attrition, que ce type d'adaptation a été facile (74,4% contre 62,1%).

Quant aux occasions de rencontrer les autres étudiants et les professeurs dans les premières semaines à l'Université, les persévérants se disent en général plus satisfaits que les répondants en attrition, surtout dans le cas de rencontres avec les étudiants. La différence de satisfaction concernant les occasions offertes pour ces deux types de rencontres est d'environ 20 points. D'ailleurs, la majorité des répondants en attrition sont insatisfaits des occasions fournies de rencontrer les professeurs (55,6%).

Enfin, une faible majorité de persévérants (57,8%) sont satisfaits des occasions fournies de se familiariser, dès l'arrivée, avec le fonctionnement de leur département ou de leur faculté alors qu'un peu plus de la moitié des répondants en attrition en sont insatisfaits (51,5%).

2.2.4 Participation aux activités

Les répondants devaient indiquer s'ils participaient ou non à des activités organisées par l'université ou par leur unité. Invariablement, les répondants en attrition disent ne pas avoir participé à ces activités autant que les persévérants.

Le tableau 4 présente les activités pour lesquelles on a trouvé une différence significative dans la participation des persévérants et des répondants en attrition.

Les taux de participation varient selon le niveau de l'organisation (université ou unité) et le type d'activité. Sauf dans un cas, les taux de non-participation des répondants en attrition sont d'au moins 50,0%. Le type d'activité qui recueille le plus haut taux de participation est celui à caractère social. Les répondants en attrition y participent à 61,6%, alors que les persévérants le font à 78,7%.

Les activités pour lesquelles on a trouvé des différences significatives sont les suivantes :

Tableau 4

Participation aux activités culturelles, sportives et sociales

	Taux de non-participation (%)	
Activités	**Répondants en attrition**	**Persévérants**
Culturelles (UdeM)	58,7	51,4
Sportives (UdeM)	59,5	47,2
Sociales (UdeM)	50,7	42,1
Culturelles (Unité)	50,9	39,3
Sportives (Unité)	68,1	57,0
Sociales (Unité)	38,4	21,2

L'écart dans la durée de l'expérience universitaire n'explique pas la différence dans le niveau de participation des persévérants et des décrocheurs, ou ne le fait que partiellement. En effet, même lorsqu'on exclut du sous-échantillon des décrocheurs ceux qui ont abandonné avant le deuxième trimestre, les différences dans la participation des persévérants et décrocheurs demeurent significatives.

Notons que, dans les activités retenues, les pourcentages de non-participation des persévérants sont supérieurs à 50,0% dans seulement deux cas. Il s'agit des activités culturelles organisées par l'université et des activités sportives organisées par l'unité.

2.2.5 Utilisation des services et satisfaction

De manière générale, les répondants en attrition affichent des pourcentages d'utilisation de certains services inférieurs à ceux des persévérants. À l'exception des services de polycopie et du Centre d'éducation physique et sportif de l'Université de Montréal (C.E.P.S.U.M.), les pourcentages d'utilisation des répondants en attrition n'atteignent pas 50,0%.

Le pourcentage le plus bas d'utilisation, chez les répondants en attrition, appartient aux «services de santé» (24,1%), alors que c'est le Service d'orientation et de consultation psychologique (S.O.C.P.) qui est le moins utilisé par les persévérants (23,4%). Dans ce dernier cas, le pourcentage des répondants en attrition qui affirment utiliser le service est significativement supérieur à celui des persévérants (répondants en attrition : 31,0%; persévérants : 23,0%). Par contre, le service le plus utilisé est le service

de la polycopie. En effet, 93,0% des persévérants et 70,0% des répondants en attrition disent y avoir eu recours.

Ces différences dans l'utilisation des services demeurent significatives même si on restreint le sous-échantillon des décrocheurs à ceux qui ont quitté l'Université de Montréal pendant ou après la deuxième année de leur programme.

Quant à la satisfaction vis-à-vis des services, les niveaux respectifs ne diffèrent pas significativement sauf dans trois cas : l'audiovisuel, le secrétariat et les services alimentaires. Dans les deux premiers cas, les deux groupes de répondants sont très satisfaits, les persévérants le sont plus, cependant, que les répondants en attrition. Environ 75,0% des répondants en attrition sont satisfaits de ces services contre 80,0% des persévérants. Par contre, il y a davantage de persévérants insatisfaits des services alimentaires que de répondants en attrition, comme quoi la satisfaction ne croît pas avec l'usage!

2.2.6 Environnement socio-éducatif

Cette sous-section discute des différences existant par rapport à certaines variables de l'environnement socio-éducatif des répondants. Il s'agit des variables à caractère relationnel ou à caractère évaluatif du milieu dans lequel les étudiants évoluent.

Encore ici, les répondants en attrition et les persévérants constituent deux groupes distincts. Lorsqu'appelés à se prononcer sur des énoncés positifs sur l'environnement socio-éducatif, les répondants en attrition affichent toujours des pourcentages d'accord inférieurs à ceux des persévérants. Ainsi, 78,5% des persévérants perçoivent le milieu universitaire comme stimulant alors que seulement 56,3% des répondants en attrition partagent cet avis. L'accueil du secrétariat est jugé bon par 71,8% des persévérants et 61,1% des répondants en attrition.

Plusieurs questions portaient sur les rapports avec les professeurs. Comment les répondants évaluent-ils l'encadrement pédagogique ? Cet aspect est jugé défavorablement par les répondants en attrition : seulement 44,4% en sont satisfaits. Les persévérants ont une appréciation plus favorable. Toutefois, il faut noter qu'un peu plus du tiers des persévérants sont insatisfaits de l'encadrement pédagogique.

Trente points de pourcentage séparent les deux groupes de répondants lorsqu'ils se prononcent sur la disponibilité des professeurs. Alors que 69,5% des persévérants sont d'avis qu'il est facile de rencontrer des professeurs pour des consultations individuelles, seulement 39,3% des répondants en attrition partagent cet avis.

L'entente avec les professeurs est aussi perçue plus favorablement par les persévérants que par les répondants en attrition. À la proposition «J'ai d'excellents rapports avec mes professeurs à l'Université de Montréal», 80,0% des persévérants se disent d'accord contre 54,9% des répondants en attrition. Insistons ici sur le grand écart entre les deux groupes concernant l'évaluation des rapports avec les professeurs.

Parmi les aspects retenus, le désir de développer des rapports amicaux avec les étudiants apparaît important pour les deux groupes de répondants. Les répondants en attrition manifestent leur intérêt à développer de tels rapports à 78,9%, alors que les persévérants le font à 88,6%. Se faire un groupe d'amis semble avoir été assez facile, bien que, comme constaté précédemment, les répondants en attrition, soient moins portés à le trouver facile que les persévérants (64,9% par rapport à 75,4%). La proportion de ceux qui croient qu'il existe un climat d'entraide entre étudiants est plus élevée chez les persévérants que chez les répondants en attrition, 70,0% et 54,0% respectivement.

Des aspects retenus, c'est certainement la perception qu'ont les répondants de leur importance dans leur unité qui est la plus négative. En effet, 60,2% des persévérants n'ont pas l'impression d'être importants dans leur unité. Le pourcentage correspondant chez les répondants en attrition est très élevé: 80,0% d'entre eux ne se perçoivent pas comme importants dans leur unité.

2.2.7 Support moral des personnes significatives

Le support moral des personnes significatives varie selon que l'on soit en attrition ou persévérant. Tout comme pour l'environnement socio-éducatif, l'évaluation du support moral reçu est plus positive chez les persévérants que chez les répondants en attrition. Ainsi, le support moral des parents est jugé élevé par 65,6% des persévérants contre 53,7% des répondants en attrition. Le support moral des amis est moins favorablement évalué; 52,7% des persévérants et 41,3% des répondants en attrition le caractérisent comme étant élevé. Le support moral du conjoint, lorsqu'il y a lieu, est évalué plus positivement. Ainsi, 75,9% des persévérants le considèrent élevé contre 59,6% des répondants en attrition.

Finalement, le support moral reçu des confrères étudiants est jugé élevé par la majorité des persévérants (56,2%) mais moins du tiers des répondants en attrition (30,8%) alors que le support moral des professeurs est perçu en général comme étant faible. En effet, 35,0% des persévérants et des répondants en attrition estiment faible le support moral reçu des professeurs et 16,2% des persévérants et 37,0% des répondants en attrition jugent que les professeurs ne leur ont fourni aucun support moral. À moins que les étudiants n'aient des attentes extrêmement faibles face au soutien de la part des professeurs, il s'agit sans doute là d'une source d'insatisfaction significative.

Les évaluations relatives aux différentes formes de support moral ont été combinées en une variable synthétique appelée MILIEU. Cette variable globale des appuis reçus prend une forme dichotomique : appui moral fort ou faible. Il y a différence significative importante par rapport au soutien du milieu. Alors que 74,2% des persévérants affirment recevoir un appui fort de leur milieu, seulement 53,5% des répondants en attrition affirment recevoir un tel appui.

2.2.8 Événements marquants

Pour les besoins de cette partie descriptive, on a créé une variable dichotomique reflétant le fait d'avoir vécu un ou des événements marquants (positifs, négatifs ou neutres) ou de n'avoir pas vécu d'événement marquant.

Ce sont les persévérants qui signalent, dans un pourcentage plus élevé que les répondants en attrition, qu'ils ont vécu des événements marquants (49,4% contre 40,5%).

2.3 L'abandon des études à l'Université de Montréal

Comme déjà indiqué, cette section portera presque exclusivement sur les répondants qui ont abandonné les études au premier cycle à l'Université de Montréal. En plus de présenter des données relatives à la démarche préalable à l'abandon et aux activités après l'abandon, cette section souligne les principales raisons d'abandon identifiées par les répondants. Il faut noter que ne sont analysées ici que les réponses aux choix offerts dans le questionnaire. Comme déjà noté, un nombre élevé des répondants ont ajouté d'autres raisons qu'ils jugeaient importantes. Ces raisons seront recensées ultérieurement lors d'une analyse qualitative des réponses ouvertes. Par ailleurs, on présente également quelles sont, selon les persévérants, les principales raisons d'abandon des études. Finalement, cette section présente des données sur la destination institutionnelle de ceux qui n'ont pas abandonné définitivement les études supérieures.

2.3.1 Moment d'abandon du programme

Tout comme les chercheurs américains (Tinto, 1987), canadiens (Gilbert, 1991; Haldaway et Kelloway, 1987) et québécois (Lussier et Rivest, 1989; Chénard, 1988, 1989; Conseil des Universités, 1992), nous constatons que la première année est cruciale pour l'abandon. En effet, comme on le voit à la figure 3, 81,4% des répondants en attrition ont quitté leur programme avant de commencer une deuxième année d'études : 24,1% d'entre eux sont partis pendant la première session, 25,0% pendant la deuxième session et 32,3% pendant l'été entre la première et la deuxième année.

Figure 3
Moment d'abandon du programme

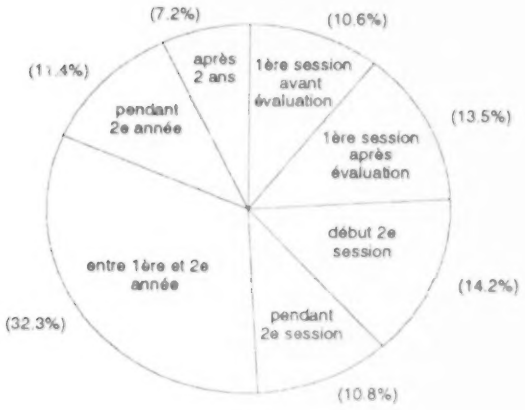
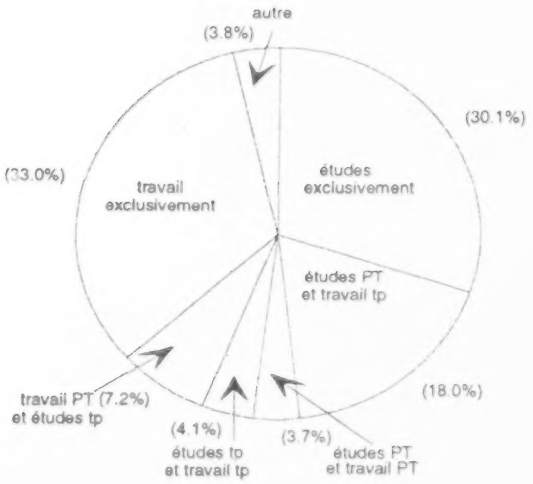


Figure 4
Principale activité dans l'année suivant le départ de l'Université de Montréal



PT: plein temps tp: temps partiel

2.3.2 Stratégies employées avant d'abandonner

Les deux stratégies employées avant d'abandonner sont «l'abandon d'un cours ou plus» (46,0%) et «la cueillette d'information sur d'autres programmes d'études pour fins d'inscription» (52,1%). Peu de répondants, 27,5%, disent avoir augmenté leur temps d'étude avant de se décider à abandonner leurs études. Les répondants en attrition font appel à une «cueillette d'informations sur les emplois disponibles» dans le pourcentage assez faible de 20,7%.

2.3.3 Activités après l'abandon et mobilité interinstitutionnelle

Tel qu'illustré à la figure 4, dans l'année suivant leur départ de l'Université de Montréal, une forte proportion des répondants se retrouvent aux études ailleurs dans le réseau postsecondaire. En effet, 30,1% d'entre eux ont déclaré comme principale activité être aux études exclusivement (dont 25,8% à temps complet) et 18,0% ont déclaré étudier à temps complet et travailler à temps partiel. De fait, la grande majorité des répondants en attrition (63,5%) poursuivent des études de manière plus ou moins intensive en conjonction ou non avec des activités de travail.

De plus, ces études se poursuivent surtout au niveau universitaire. En effet, 73,8% de ceux qui poursuivent des études postsecondaires le font dans les écoles affiliées de l'Université de Montréal ou dans d'autres universités québécoises. L'établissement qui attire la plus grande proportion de ceux qui ont quitté l'Université de Montréal est l'Université du Québec à Montréal.

L'attrition par rapport à un établissement n'est donc pas synonyme d'abandon des études universitaires en général. Nous ne savons cependant pas si les étudiants ayant changé d'institution ont obtenu ou obtiendront, après un certain délai, un diplôme équivalent à un baccalauréat.

La mobilité interinstitutionnelle, observée auprès de notre échantillon, est une réalité soulignée dans le rapport du Conseil des Universités (1993) :

> Les données sur la mobilité interinstitutionnelle suggèrent... qu'un nombre important d'étudiants changent d'établissement au cours de leurs études. Les données révèlent aussi qu'il existe une mobilité très importante entre les établissements de l'Île de Montréal profitant essentiellement à l'UQAM. (p.iii).

En effet, si on présente de façon un peu différente les données du Conseil sur la mobilité interinstitutionnelle, des étudiants de baccalauréat de la cohorte de 1989 après quatre trimestres ou moins, pour la région de Montréal, on obtient les données du tableau 5.

Tableau 5
Mobilité interinstitutionnelle dans la région de Montréal (%)

Origine	Destination					
	Montréal	HEC	Poly	UQAM	McGill	Concordia
Montréal	-	10,3	5,7	73,6	4,0	6,5
HEC	39,2	-	2,0	52,7	0,7	5,4
Poly	59,9	6,1	-	26,7	2,4	4,9
UQAM	79,9	8,0	3,5	-	1,9	6,7
McGill	33,9	3,6	3,1	16,4	-	43,1
Concordia	30,7	2,9	3,2	27,1	36,1	-

Lorsque nous retenons les mêmes établissements que dans le tableau 5, nos répondants en attrition qui ont poursuivi des études universitaires se répartissent de la façon suivante : 70,4% à l'UQAM, 12,4% aux Hautes Études Commerciales, 6,5% à l'École Polytechnique, 5,9% à McGill et 4,7% à Concordia. Le comportement des étudiants de notre échantillon est donc semblable à celui observé par le Conseil.

La réorientation des études par le retour au niveau collégial n'est pas non plus un phénomène négligeable. Sur les 317 répondants en attrition ayant poursuivi des études postsecondaires, 60 répondants sont allés au secteur professionnel du collégial, soit 18,9% et 9 sont allés au secteur général du collégial, soit 2,8%.

2.3.4 Raisons d'abandon

Les raisons d'abandon sont nombreuses comme l'illustre la figure 5. Les raisons potentielles énumérées dans le questionnaire étaient regroupées sous trois thèmes : (1) orientation générale des études et de la carrière, (2) expérience universitaire et (3) facteurs personnels et familiaux et situation financière. Le tableau 6 donne la fréquence des neuf raisons identifiées par les répondants en attrition comme particulièrement importantes.

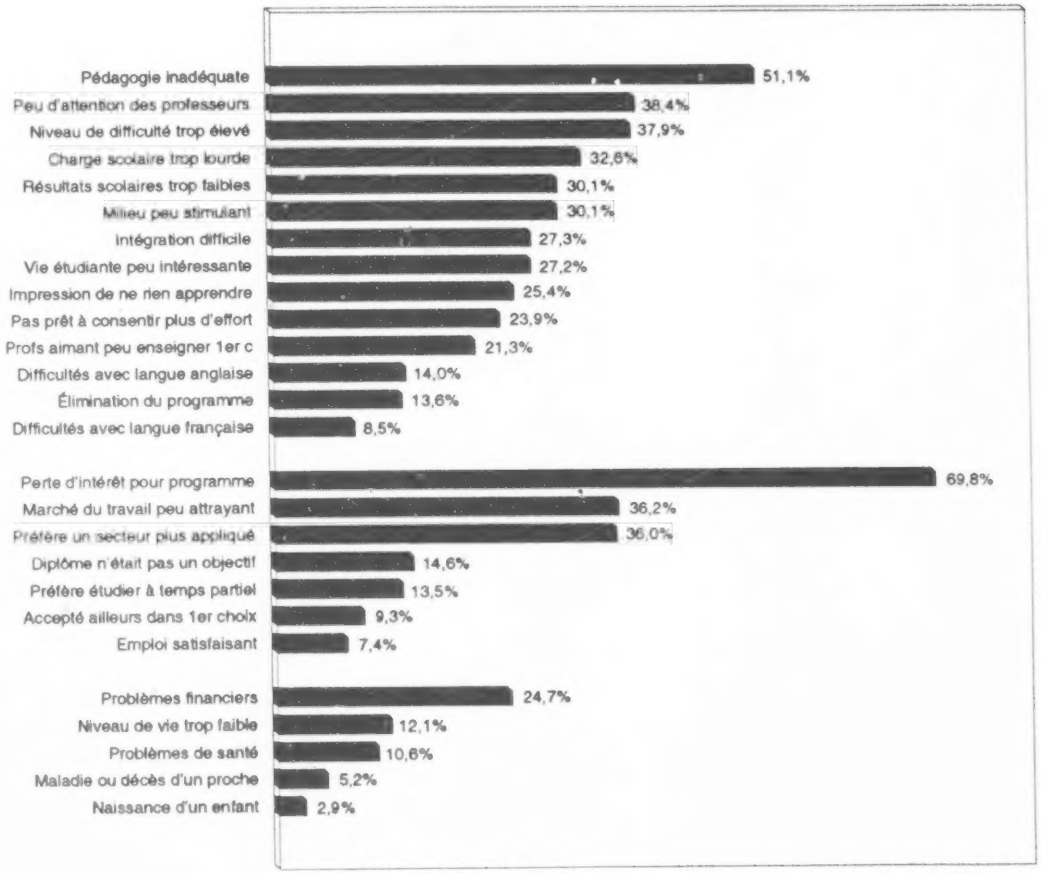
Tableau 6
Motifs d'abandon du programme

Motif	Important ou très important
Perte d'intérêt pour la discipline	69,8%
Une pédagogie inadéquate	51,1%
Les profs ne s'occupaient pas suffisament de l'étudiant	38,4%
Niveau de difficulté du programme plus élevé que prévu	37,9%
Peu de perspectives d'emploi	36,2%
Préfère un secteur plus appliqué	36,0%
Charge de travail scolaire trop lourde	32,6%
Milieu peu stimulant sur le plan intellectuel	30,1%
Résultats scolaires trop faibles	30,1%

Figure 5

Importance relative de différents facteurs dans la décision de ne pas compléter le programme

(proportion des répondants qui ont dit que le facteur avait joué un rôle important ou très important)



Les répondants devaient accorder un degré d'importance aux vingt-six facteurs probables de décrochage mentionnés à la question 3.3. Il paraissait alors utile de vérifier s'il existait une ou des constellations de raisons d'abandon. En d'autres termes, les répondants choisissent-ils systématiquement les mêmes ensembles des raisons ? Quelles étaient les raisons les plus fréquemment identifiées comme formant un ensemble spécifique ? Pour répondre à la question, les six choix principaux furent soumis à des analyses de corrélation simple et partielle. De plus, l'ensemble des vingt-six variables relatives aux raisons d'abandon fut soumis à une analyse factorielle.

L'analyse de la matrice des intercorrélations[1] des six raisons d'abandon retenues révèle plusieurs aspects intéressants. Tout d'abord, 80,0% des coefficients sont significatifs à au moins 0,05. Un seul coefficient a un signe négatif. Il s'agit du coefficient de la corrélation entre «programme plus difficile que prévu» et «compléter le programme n'ouvrait pas des perspectives d'emploi assez intéressantes». Toutefois, le coefficient, bien que significatif, est faible (-0,09).

En choisissant comme seuil arbitraire la corrélation r=0,30, on peut déceler une configuration dominante de raisons d'abandon composée des variables «perte d'intérêt pour le programme», «compléter le programme n'ouvrait pas des perspectives d'emploi assez intéressantes» et «recherche d'un secteur d'études plus appliqué». Notons, également, la forte corrélation (r=.537) entre «perte d'intérêt pour le programme» et «pédagogie inadéquate».

Comme on le voit au tableau C19, à l'annexe C, l'analyse des corrélations partielles entre les six raisons retenues permet de constater que la variable «perte d'intérêt» est corrélée positivement avec quatre des cinq variables relatives aux raisons d'abandon. Il s'agit des corrélations partielles de quatrième ordre avec les variables «recherche d'un secteur plus appliqué» ($r_{12.3456} = 0,232$); «programme plus difficile que prévu» ($r_{12.3456} = 0,199$); «pédagogie inadéquate» ($r_{12.3456} = 0,191$) et «compléter le programme n'ouvrait pas des perspectives intéressantes d'emploi» ($r_{12.3456} = 0,198$).

Notons également la corrélation partielle négative de la variable «programme plus difficile que prévu» avec la variable «compléter ce programme n'ouvrait pas des perspectives intéressantes d'emploi» ($r_{12.3456} = -0,186$). Cette corrélation négative signifie que le fait de ne pas percevoir des perspectives d'emploi intéressantes après leurs études n'est pas une raison généralement évoquée par ceux qui trouvent le programme plus difficile que prévu.

Les variables «recherche d'un secteur plus appliqué» et la variable «compléter le programme n'ouvrait pas des perspectives d'emploi intéressantes» ont une

1 Le tableau n'est pas inclus dans ce rapport.

corrélation partielle modérée ($r_{12.3456} = 0,299$). Enfin, il est à noter la forte corrélation partielle entre «perte d'intérêt pour le programme» et «pas assez d'intérêt de la part des professeurs» ($r_{12.3456} = 0,482$).

Soulignons que les analyses de corrélation partielle tendent à confirmer, en général, les configurations dégagées à partir des analyses de corrélation simple. On serait donc en présence d'un ensemble de variables qui entretiennent des relations significatives autonomes. Aussi, la variable «perte d'intérêt pour le programme» est celle qui est corrélée de manière significative avec chaque autre variable «raison d'abandon».

Finalement, l'analyse factorielle, avec rotation varimax, cette fois de l'ensemble des raisons d'abandons énumérées dans le questionnaire (N = 26), permet de se faire une idée des configurations possibles de raisons d'abandon. Le tableau C21, à l'annexe C, présente les résultats de cette analyse. Si l'on choisit, comme critère arbitraire, un poids factoriel supérieur ou égal à 0,50, on retrouve trois configurations distinctes, la première étant «raisons socio-pédagogiques», la deuxième, «effort scolaire», et la troisième, «situation financière».

Dans le premier facteur, «raisons socio-pédagogiques», on retrouve les variables «pas assez d'attention de la part des professeurs», «impression de ne rien apprendre», «professeurs n'aimant pas enseigner au 1er cycle», «pédagogie inadéquate», «programme peu intéressant», «problème d'intégration sociale» et «vie étudiante inintéressante».

Dans le deuxième facteur, «effort scolaire», se trouvent les variables «programme plus difficile que prévu», «trop de travail scolaire», «résultats insatisfaisants» et «pas prêt à consentir davantage d'effort».

Dans le troisième facteur, «situation financière», on retrouve les variables «problèmes financiers» et à un niveau de corrélation un peu moindre «impossible de maintenir un niveau de consommation désiré».

Certains facteurs semblent plus importants pour certains sous-groupes de répondants. Ainsi, les répondants qui venaient directement du collège quand ils se sont inscrits au programme long qu'ils ont abandonné, accordent relativement plus d'importance aux facteurs liés à l'expérience universitaire (niveau de difficulté du programme plus élevé que prévu, perte d'intérêt pour le programme, préférence pour un secteur plus appliqué et pédagogie inadéquate). Les répondants qui ne provenaient pas directement du collège accordent plus d'importance aux facteurs qui représentent des contraintes extérieures (offre d'emploi intéressante, problèmes financiers et impossibilité de compléter le programme à temps partiel à l'Université de Montréal).

Deux variables liées aux activités pendant l'année suivant l'abandon influencent le type de facteurs jugés importants. Il s'agit, premièrement, de la variable indiquant si le répondant a poursuivi des études au niveau postsecondaire et, deuxièmement, si ces études se faisaient au niveau universitaire ou collégial. Les répondants qui sont retournés aux études accordent relativement plus d'importance au facteur avoir été accepté ailleurs dans le programme de premier choix et à des facteurs liés au programme ou à la pédagogie (perte d'intérêt pour le programme, préférence pour un secteur plus appliqué, pédagogie inadéquate, professeurs n'aimant pas enseigner au 1er cycle).

Par contre, les répondants qui ne sont pas retournés à des études postsecondaires, du moins dans l'année suivant leur départ de l'Université de Montréal, accordent relativement plus d'importance aux facteurs liés à des contraintes extérieures (offre d'emploi intéressante, problèmes financiers, niveau de consommation trop bas, impossibilité de compléter le programme à temps partiel à l'Université de Montréal).

Dans le sous-groupe des répondants qui sont retournés aux études, ceux qui sont retournés à des études universitaires accordent relativement plus d'importance au fait d'avoir été acceptés dans le programme de premier choix, alors que les étudiants qui sont retournés à des études collégiales accordent relativement plus d'importance à la perte d'intérêt pour le programme, aux problèmes financiers et au niveau de consommation. Nous confirmons donc les résultats d'autres chercheurs, dont Chénard (1988) pour le Québec, à savoir que les étudiants venant directement du collégial et ceux qui changent d'établissement abandonnent pour des motifs différents de ceux qui ont déjà interrompu leurs études supérieures ou qui décrochent du système d'éducation.

2.3.5 Persévérants et motifs d'abandon perçus

Quelle est la perception des persévérants des raisons principales d'abandon? À l'aide du tableau 7, qui donne la liste des motifs suggérés que les persévérants croient être importants ou très importants, on peut dégager cette perception.

Tableau 7
Motifs d'abandon tels que perçus par les persévérants

Motif	Important ou très important
Manque d'intérêt	86,6%
Imprécision du projet de carrière	82,0%
Raisons financières	78,2%
Raisons personnelles et familiales	67,0%
Exigences élevées du programme	63,5%
Problème de gestion du temps	59,7%
Formation préuniversitaire inadéquate	41,9%
Mauvaise qualité de l'enseignement	32,2%

Y a-t-il concordance entre le choix des raisons par les répondants en attrition et la perception des raisons d'abandon par les persévérants ? Il est frappant de constater que «le manque d'intérêt» arrive en première place, tant chez les répondants en attrition que chez les persévérants.

«L'inadéquation de la pédagogie» ou «la mauvaise qualité de l'enseignement» apparaissent également dans les deux listes de choix, mais dans des positions fort éloignées. Par ailleurs, les deux ensembles évoquent aussi les difficultés liées au programme, à la charge de travail (ou la gestion du temps).

Enfin, il est intéressant de constater que les persévérants attribuent de l'importance à des raisons, financières, personnelles et familiales et à des raisons liées à l'expérience préuniversitaire, alors qu'elles sont absentes dans le discours des répondants en attrition.

2.4 Propositions de changement

Les répondants, qu'ils soient persévérants ou en attrition, devaient indiquer la priorité qu'ils accordaient à des propositions de changement touchant l'information à diffuser dans les collèges, l'accueil dans le programme, l'encadrement et l'enseignement et la structure du programme. De manière remarquable, les options retenant la priorité numéro 1 sont exactement les mêmes chez les persévérants que chez les répondants en attrition. Par ailleurs, les différences entre les moyennes des cotes sont petites et celles entre les écarts-types sont minimes. Dans seulement un cas, la différence entre les écarts-types est d'un dixième de point ! Les autres écarts-types sont identiques.

La priorité nº 1 dans les propositions relatives à l'information à diffuser dans les collèges est celle qui porterait sur les méthodes de travail à l'université (persévérants : 1,52[1] (s^2 : 0,7); répondants en attrition : 1,54 (s=0,7)).

Parmi les propositions touchant l'accueil dans le programme, la priorité nº 1 va à la «précision des objectifs globaux de formation du programme dans lequel s'inscrivent les cours de première année» (persévérants 1,93 (s=1,3); en attrition 2,07 (s=1,3)). Parmi celles relatives à l'encadrement des étudiants dans leur programme, les deux groupes choisissent l'assignation d'un professeur comme conseiller pédagogique pour la durée du programme (persévérants 2,32 (s=1,3); en attrition 2,31 (s=1,2)).

---

1 moyenne
2 s : écart-type

Enfin, dans le cas des propositions «sur l'enseignement et la structure des programmes», c'est «l'assignation aux cours et activités de première année des professeurs qui ont des aptitudes de communication et de vulgarisation reconnue» qui retient la première place (persévérants 2.02 (s=1,2); en attrition 1,95 (s=1,2)).

2.5 Profil personnel contrasté

Dans cette section, seulement les aspects qui accusent des différences significatives seront discutés. Le lecteur est invité à consulter l'annexe B pour les autres aspects du profil qui ne comportent pas des différences significatives.

En moyenne, les répondants en attrition ont un père un peu moins scolarisé que les persévérants. Alors que 44,9% de ces derniers ont un père avec un cours secondaire ou moins, 50,9% des répondants en attrition ont un père avec ce niveau de formation. À l'inverse, 40,7% des persévérants ont un père ayant fréquenté l'université contre 32,6% pour les répondants en attrition. Quant à l'occupation du père, la différence la plus significative se retrouve dans la catégorie «professionnel». Ainsi, 20,8% des persévérants affirment que leur père est professionnel alors que c'est le cas pour seulement 14,3% des répondants en attrition. Notons qu'il n'existe pas de différence appréciable dans le taux de non activité: 8,8% des pères des persévérants ne travaillent pas contre 7,2% des pères des répondants en attrition.

Les répondants en attrition sont relativement moins nombreux à avoir un conjoint (9,4% par rapport à 11,1% chez les persévérants). Les conjoints, tant des répondants en attrition que des persévérants, ont, en grande majorité, au moins une certaine formation postsecondaire. Les conjoints des persévérants sont, cependant, plus scolarisés que ceux des répondants en attrition. Alors que 65,2% des conjoints des persévérants ont fréquenté l'université, seulement 52,5% des conjoints des répondants en attrition ont fait de même.

Avant de terminer cette section, il est intéressant de noter que peu de répondants ont vécu des événements marquants durant la durée du programme. Dans les deux sortes d'événements où l'on trouve des différences significatives, ce sont les persévérants qui affichent les pourcentages les plus élevés. Il s'agit de «mariage» et de «maladie grave d'un proche». Dans le premier cas, 12,5% des persévérants se seraient mariés, contre 5,4% pour les répondants en attrition; dans le deuxième, deux fois plus de persévérants auraient eu à composer avec la maladie grave d'un proche (22,4% contre 10,4%).

2.6 Situation financière et allocation du temps

L'impact des facteurs financiers est difficile à mesurer correctement à cause de l'influence de la longueur de la période de temps passée à l'Université de Montréal sur le niveau de variables comme l'endettement relié aux études ou le nombre d'heures travaillées pendant l'année scolaire. Lors des pré-tests, il s'était avéré difficile d'obtenir de l'information détaillée sur le budget temps ou sur la situation financière quelques années auparavant. Nous avons donc opté pour des questions relativement générales. *A posteriori*, il apparaît qu'il eût été souhaitable de conserver un niveau de détail plus fin en demandant le niveau de la dette et le nombre d'heures travaillées pour chaque année d'inscription.

Malgré les limites imposées par les données, si on prend l'ensemble des variables financières et des variables d'allocation du temps, il se dégage une tendance selon laquelle, en moyenne, les répondants en attrition sont dans une position plus «favorable» que les persévérants. En effet, non seulement sont-ils moins nombreux à être endettés, 38,0% contre 53,6%, ce qui peut être dû à une période d'études plus courte, mais ils sont relativement plus nombreux à vivre chez leurs parents, au moment de l'inscription, 72,8% contre 64,9%, ce qui se traduit par une part relativement moins importante de leur budget consacré au logement. La proportion du revenu provenant de la famille est relativement plus importante pour les répondants en attrition que pour les persévérants.

Avoir un travail rémunéré pendant l'année académique ou le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à une telle activité sont des variables qui ne discriminent pas entre persévérants et décrocheurs, non plus que l'importance relative de motifs financiers pour travailler. Toutefois, probablement à cause de leur plus longue période passée à l'Université, parmi les répondants qui travaillent, les persévérants sont relativement plus nombreux que les répondants en attrition à avoir travaillé dans des occupations reliées à leurs études (29,9% contre 12,8%), à avoir travaillé pour l'Université (10,4% contre 1,8%) et à donner l'acquisition d'expérience sur le marché du travail comme raison les incitant à travailler (54,8% contre 42,9%).

2.7 Conclusion

Au-delà des aspects également importants où l'on ne décèle pas des différences significatives, les analyses qui précèdent permettent de tracer un portrait contrasté des répondants en attrition et des persévérants. Parmi les différences non significatives, notons celles relatives au sexe et à l'âge des répondants.

Au plan de l'expérience préuniversitaire, les persévérants ont des cotes Z et des notes plus fortes, ont été moins nombreux à changer d'orientation au collège et plus nombreux à être admis dans le programme de leur choix que les répondants en attrition. Les persévérants semblent donc avoir ajusté un peu mieux leurs plans de carrière que les répondants en attrition.

Les persévérants sont plus nombreux dans les programmes contingentés et bien qu'il y ait des différences selon le secteur d'études, elles ne sont pas importantes. Il n'y a pas beaucoup de différences significatives dans les raisons du choix du programme. Les différences des trois raisons qui discriminent répondants en attrition et persévérants ne sont pas particulièrement importantes. Il faudra se reporter ici à la hiérarchisation des raisons de choix du programme pour comprendre cet aspect de l'expérience pré-universitaire.

L'expérience universitaire, par contre, contient suffisamment d'aspects vécus différemment selon que l'on soit persévérant ou en attrition. Les persévérants, en général, présentent un meilleur profil d'adaptation aux études et d'adaptation sociale que les répondants en attrition.

Les répondants en attrition, comparativement aux persévérants, ont subi, dans un pourcentage plus élevé, un échec dans un cours obligatoire au premier trimestre, ont été mis en probation presque quatre fois plus et avaient une moyenne cumulative inférieure à 2,7 dans un pourcentage plus important. En somme, le profil de l'étudiant parti sans terminer son programme à l'Université de Montréal est celui d'un étudiant qui réussit moins bien au point de vue académique que les persévérants. Ils sont, en fait, des étudiants plus faibles que les persévérants. Cette constatation est renforcée par le fait que les persévérants avaient moins d'échecs que les répondants en attrition et un pourcentage plus élevé de notes supérieures à la moyenne.

Au plan de la participation aux activités organisées soit par l'université soit par l'unité, les répondants en attrition se révèlent plus isolés que leurs consoeurs et confrères persévérants. Même si les taux de participation ne sont pas élevés en soi, les répondants en attrition affichent dans tous le cas, sauf un (activités sociales de l'unité), des pourcentages supérieurs de non-participation. Par ailleurs, les répondants en attrition utilisent moins que les persévérants les différents services de l'université.

Dans le volet des variables relatives à l'environnement socio-éducatif, le profil des répondants en attrition contraste remarquablement avec celui des persévérants. Que ce soit en ce qui concerne l'accueil du secrétariat ou les différents rapports avec les professeurs, les répondants en attrition formulent des avis moins favorables que ceux formulés par les persévérants. Quant aux relations avec leur pairs, même si, en général, ce semble plus facile que d'autres rapports, les répondants en

attrition éprouvent un peu plus de difficulté à se bâtir un groupe d'amis et leur perception de l'entraide entre étudiants est moins positive que celle des persévérants. Enfin, les répondants en attrition dans une plus forte proportion ne se considèrent pas comme importants dans leur département. Ainsi, à partir de ces descriptions, l'on arrive à dessiner le portrait des répondants en attrition comme des étudiants ayant plus de difficulté à entrer en contact avec des professeurs et même avec des étudiants, débouchant sur un plus grand isolement et à une évaluation plus négative de leur valeur au sein du département.

On peut aussi parfaitement distinguer les répondants en attrition des persévérants par rapport au support moral venant de différentes personnes significatives. Dans tous les cas, la reconnaissance du support moral est inférieure chez les répondants en attrition. Notons que le seul cas où moins de la moitié des persévérants déclarent avoir reçu le support moral d'une catégorie de personnes est le cas du support moral fourni par les professeurs (48,8%). Dans ce dernier cas, par ailleurs, les répondants en attrition estiment à seulement 28,3% un tel support.

Les raisons d'abandon identifiées plus particulièrement par les répondants en attrition offre ample matière à réflexion. Cinq des huit raisons les plus invoquées comme importantes, ont une composante scolaire ou relationnelle : peu d'intérêt, trop grande difficulté du programme, charge de travail élevée, peu d'accompagnement de la part des professeurs, pédagogie inadéquate. Si l'Université a peu de contrôle sur certaines de ces variables, les variables relatives à la pédagogie et à l'encadrement peuvent faire l'objet de politiques institutionnelles.

Les étudiants qui ont abandonné se retrouvent un an après, à plus des deux-tiers, dans le réseau d'enseignement postsecondaire soit collégial, soit universitaire. Dans ce sens, lorsqu'ils décrochent de l'Université de Montréal, leur décrochage n'est pas une perte sèche pour le système puisqu'on les retrouve en très grand nombre ailleurs. Mais, cela ne doit pas empêcher de se poser la question pourquoi environ un étudiant sur quatre qui quitte l'Université de Montréal s'inscrit à l'UQAM. Il faut également réfléchir sur le fait qu'environ 14,0% des étudiants retournent au cégep pour acquérir une formation technique. Ces étudiants ont-ils été bien orientés pendant leur séjour au cégep ?

Le fait que le choix des stratégies de changement ne diffère pas, quant à la première place à leur accorder, selon que l'on soit en attrition ou persévérant, est remarquable. Cette concordance des choix permet d'introduire, si on le juge opportun, des politiques adressées à l'ensemble des étudiants avec une plus grande probabilité qu'elles seront acceptées par eux. Et comme certaines de ces propositions de changement ont trait à des aspects «scolaires» ou «relationnels», qu'on sait liés au

décrochage, on pourrait s'attendre, toutes choses étant égales par ailleurs, à une intervention préventive efficace.

Finalement, le profil personnel contrasté et la situation financière permettent de connaître certaines caractéristiques des répondants en attrition fort intéressantes. Ils semblent, en fait, dans une situation financière plus «favorable», étant moins endettés que les persévérants, habitant chez leurs parents dans des pourcentages plus élevés; ils proviennent néanmoins de milieux socio-économiques plus modestes en moyenne.

CHAPITRE 3
RÉSULTATS DES ANALYSES TRIVARIÉES

Les analyses du chapitre précédent ont permis de dégager deux profils contrastés de persévérants et répondants en attrition. Autant dans le cas des variables indépendantes que dans celui des variables de contrôle - sauf pour ce qui est du sexe, de l'âge et du régime d'études -, les différences entre ces deux groupes sont non seulement significatives mais, dans un bon nombre de cas, de taille importante. En effet, des 59 relations bivariées, les différences entre les pourcentages sont d'au moins 10 points dans 61,0% des cas. Si on choisit le seuil de 20 points de pourcentage, 27,0% des relations bivariées se retrouvent dans cette catégorie.

3.1 Introduction de variables de contrôle

Ces profils se maintiennent-ils lorsqu'on vérifie l'impact des variables considérées comme «contrôles» ? En d'autres termes, ces profils sont-ils assez caractérisés pour «résister» à l'introduction de troisièmes variables ? La réponse est, dans l'ensemble, **oui**. Malgré la démarche méthodologique de l'introduction **une à une** des variables de contrôle, un nombre peu élevé de relations se retrouvent modifiées.

Rappelons, qu'au chapitre précédent, les tableaux 1 et 3 présentaient respectivement les coefficients gamma des relations bivariées et les moyennes et fréquences des variables de contrôle retenues. Le tableau 8, qui suit, aide à visualiser qualitativement, les relations trivariées. Le tableau D32, à l'annexe D, fournit une information quantitative plus détaillée. Le tableau D32 donne des coefficients gamma partiels dans le cas des différences supérieures ou égales à cinq points avec les gammas ordre-zéro (relations bivariées). Une première inspection révèle la remarquable stabilité des relations bivariées. De l'ensemble de 697 relations trivariées, 88 soit 7,9%, voient leurs coefficients gammas partiels changer. Mais, même lorsqu'il y a changement, les différences entre le gamma ordre-zéro et les gammas partiels sont, dans la plupart des cas, inférieures à 10 points. En effet, seulement 9 relations des 88 égales ou supérieures à 5 points de différence, ont 10 points ou plus de différence, soit un faible pourcentage de 10,2%. Si on considère l'ensemble des relations, celles où l'on constate un renforcement ou affaiblissement de la relation, témoins d'un effet d'interaction entre la variable indépendante et la variable de contrôle, ne constituent qu'un très faible pourcentage de 1,3%.

Au tableau 8, qui résume l'information sur les relations trivariées, on observe que, sauf dans le cas des variables «moyenne cumulative» (MOYC), «pourcentage de cours avec une note supérieure à la moyenne du groupe» (SUPMOY) et «mis en probation ou éliminé» (PROBELI), les différences entre les coefficients des gammas ordre-zéro et partiels sont inférieures à 10 points.

3.2 Principaux changements dans les relations bivariées

L'introduction des variables de contrôle a conduit, dans certains cas, à un raffinement de la relation bivariée. Comme mentionné plus haut, il s'est agi généralement d'un effet d'interaction entre la variable indépendante et la variable de contrôle. Contrairement à l'effet de reproduction qui a été la constatation principale des analyses trivariées - aucune modification résultant du contrôle -, lorsqu'il y a effet d'interaction, on note un renforcement, un affaiblissement ou la disparition de la relation dans l'une ou l'autre des catégories de la variable dépendante.

Il est dès lors utile de revoir brièvement les principales modifications qui sont survenues à la suite de l'introduction des variables de contrôle. Pour faciliter la présentation de ces résultats, on procédera par variable de contrôle affectant de manière significative les relations initiales.

Notons **qu'à moins d'avis contraire**, les différences entre persévérants et répondants en attrition vont dans le même sens que dans les relations bivariées.

Par ailleurs, et c'est une remarque importante, **nous n'avons retenu dans cette étape de nos analyses que les variables dépendantes que nous jugions particulièrement utiles à la démarche du Comité sur la persévérance ou pertinentes au plan théorique**

Les variables de contrôle dont l'introduction a produit des changements intéressants dans la relation bivariée (variable indépendante retenue/cheminement académique (persévérance/abandon) sont les suivantes : 1) cote Z collégiale; 2) pourcentage de notes supérieures à la moyenne du groupe; 3) échec à un cours obligatoire au premier trimestre; 4) abandon(s) ou échec(s) au programme; 5) moyenne cumulative; 6) contingentement du programme; 7) sexe; 8) âge; 9) soutien du milieu; 10) niveau de scolarité du père; 11) secteur d'études du programme.

TABLEAU 8
SIGNE DE LA VARIATION DE LA STATISTIQUE GAMMA

VARIABLE	MOYC	PROB	CONTINQ	PROFESS	SEXE	AGE	STAT	SCOLP	MILIEU	EVES	ZCOL	MOYCEQ	ABAE	SUPMOY	PROV	EOBL1TR	PROBELI
ACCSECRE	-	-												-			-
ADAPTETU	- - -								-				-	- -		-	- -
ADAPTSOC	-								-							-	- -
AIDEFIN								-									
AMICAL																	-
CDDEFI																	
CDEMPLOI	+++													+			+
CDINTERE		+														+	
CEPSUM																-	-
CHOIX1																	
CHORIENT												-	-				
DCULTURE									-								
DETTE								-					-				-
DISPONIB																	-
DPOLITIQ									-								
DSOCIAL						+			-								
DSPORT									-								+
EGO	- -								-					-		-	-
ENCADREM	-								-				-	-			-
ENTRAIDE	-								-				-				
EVES														- -			- -
GROUPAMI									-				-				
INFODEP									-				-				
MILIEU													-	-			- -
OCCUCONJ	++						+	+									
OCCUPERE									-								
ORDINAT																	
POLYCOP																	
RAPPROF	-								-					-		-	-
RENCETUD									-								-
RENCPROF									-								-
RESIDPAR	+													-	-		
SAC																	
SCOLCONJ													-				
SOCP								+									
SSECRETA	-	-											-			-	- -
STIMULAN	-								-				-				-
TRAVREL				-													+
UCULTURE						+											
USOCIAL																	
USPORT																	+

Renforcement			Affaiblissement		
	+	5-9 pts		-	5-9 pts
	++	10-14 pts		--	10-14 pts
	+++	15-19 pts		---	15-19 pts

3.2.1 Cote Z collégiale (ZCOL)

Niveau de scolarité du conjoint (SCOLC)

En général, les persévérants ont des conjoints avec scolarité universitaire dans des pourcentages plus élevés que les répondants en attrition. Toutefois, il n'y a pas de différence significative chez les répondants avec cotes Z élevées.

3.2.2 Pourcentage de notes supérieures à la moyenne du groupe (SUPMOY)

Choix du programme : débouchés sur marché du travail (CDEMPLOI)

Chez les moins performants, les débouchés sur le marché du travail du diplôme poursuivi est une raison jugée comme importante par un plus grand nombre de **persévérants**. Chez les plus performants, c'est le contraire qui se produit.

Encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)

Même si les persévérants affichent des pourcentages supérieurs aux répondants en attrition quant à l'évaluation favorable de l'encadrement, il y a une progression dans les pourcentages des répondants en attrition évaluant positivement l'encadrement pédagogique, les plus performants l'évaluant favorablement dans des pourcentages plus élevés.

Facilité d'obtenir un rendez-vous avec les professeurs (DISPONIB)

Les moins performants jugent les professeurs disponibles dans des pourcentages moins élevés que les plus performants et ce, autant les persévérants que les répondants en attrition. Notons, cependant, que les persévérants sont, dans tous les cas, plus nombreux que les répondants en attrition à évaluer favorablement la disponibilité des professeurs.

3.2.3 Échec à un cours obligatoire au premier trimestre (EOBITR)

Adaptation sur le plan des études (ADAPTETU)

Comme on pouvait s'y attendre, l'adaptation au plan des études a été moins facile pour les répondants avec échec que pour ceux sans échec. Elle est toujours plus facile, cependant, pour les persévérants que pour les répondants en attrition, indépendamment des échecs dans un cours obligatoire au premier trimestre.

Adaptation sur le plan social (ADAPTSOC)

Par contre, il n'y a pas de différence entre les répondants avec échec ou sans échec par rapport à l'adaptation au plan social. Toutefois, les persévérants semblent être plus adaptés au plan social que les répondants en attrition.

Encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)

Les persévérants jugent plus positivement l'encadrement que les répondants en attrition, mais les répondants ayant subi l'échec sont moins positifs dans leur évaluation.

Facilité d'obtenir un rendez-vous avec les professeurs (DISPONIB)

Les persévérants sont plus sévères dans l'évaluation de la disponibilité des professeurs s'ils ont subi un échec au premier trimestre. Par contre, les répondants en attrition expriment en pourcentages similaires leur évaluation de la disponibilité. Elle est, dans les deux cas, moins positive que celle des persévérants.

Rapports avec les professeurs de l'Université de Montréal (RAPPROF)

Les répondants ayant subi l'échec au premier trimestre ont une évaluation plus défavorable des rapports avec les professeurs. Notons, toutefois, que les répondants en attrition, indistinctement de l'échec, ont une évaluation plus défavorable des rapports avec les professeurs que les persévérants.

3.2.4 Abandon(s) ou échec(s) au programme (ABAE)

Adaptation sur le plan des études (ADAPTETU)

L'adaptation au plan des études a été plus difficile pour les répondants avec abandons ou échecs que pour les autres. Toutefois, les persévérants évaluent toujours, et à au moins deux tiers, que l'adaptation a été facile. Il n'y a pas de différence dans l'évaluation de l'adaptation entre persévérants et répondants en attrition chez ceux qui n'ont pas abandonné ou échoué des cours.

Encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)

Les répondants qui ont abandonné ou échoué un ou des cours sont beaucoup plus critiques de l'encadrement pédagogique que les autres. Par ailleurs, les étudiants en attrition sont plus critiques de l'encadrement pédagogique que les persévérants, indépendamment qu'ils aient abandonné ou échoué un ou des cours ou non.

Stimulation du milieu d'étude sur le plan intellectuel (STIMULAN)

Même si la majorité des répondants trouvent le milieu universitaire stimulant, ceux avec abandons ou échecs le trouvent un peu moins stimulant que les autres. Comme toujours, les persévérants ont une évaluation plus favorable que les répondants en attrition.

Facilité d'obtenir un rendez-vous avec les professeurs (DISPONIB)

Ceux ayant abandonné ou échoué un ou des cours évaluent moins favorablement la disponibilité des professeurs que les autres. Par ailleurs, dans tous les cas, les persévérants sont plus positifs que les répondants en attrition.

Rapports avec les professeurs à l'Université de Montréal (RAPPROF)

Ceux qui n'ont pas abandonné ou échoué un ou des cours sont plus positifs que les autres dans leur évaluation de l'entente avec les professeurs. Il n'y a pas, chez-eux, des différences significatives entre persévérants et répondants en attrition. Par contre, chez ceux qui ont effectivement abandonné ou échoué un ou des cours, les persévérants ont un jugement plus favorable sur les rapports avec les professeurs que les répondants en attrition.

3.2.5 Moyenne cumulative (MOYC)

Adaptation sur le plan des études (ADAPTETU)

Au plan des études, l'adaptation a été plus facile pour les persévérants et répondants en attrition dont la moyenne était supérieure ou égale à 2,7. Pour ceux-ci, il n'y a pas de différences significatives, les pourcentages se situant autour de 75,0%. Par contre, les différences entre pourcentages des répondants ayant une moyenne inférieure à 2,7 sont significatives et inférieure d'au moins une vingtaine de points par rapport aux répondants ayant une moyenne supérieure ou égale à 2,7. Les étudiants en attrition ont trouvé à 57,0%, par ailleurs, que leur adaptation au plan des études avait été difficile.

Encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)

Les plus faibles trouvent, dans des pourcentages moins élevés que les plus forts, que l'encadrement était bon. Toutefois, chez les plus faibles, presque 20,0% des répondants en attrition de moins que des persévérants (37,3% par rapport à 55,3%) trouvent l'encadrement bon. Ce sont donc les plus faibles, en général, qui formulent le jugement le plus défavorable par rapport à l'encadrement et, parmi ceux-ci, les répondants en attrition sont plus défavorables que les persévérants.

Facilité d'obtenir un rendez-vous avec les professeurs (DISPONIB)

Il est à noter qu'il existe une très grande différence entre les opinions des répondants. Les persévérants affirment, dans des proportions d'au moins deux tiers, que les professeurs étaient disponibles alors qu'au plus deux répondants en attrition sur cinq le pensent. Également ici, les répondants avec une moyenne supérieure ou égale à 2,7 ont des opinions plus favorables.

Rapports avec les professeurs de l'Université de Montréal (RAPPROF)

Il faut distinguer ici entre les répondants selon leur moyenne cumulative. Les plus forts sont proportionnellement plus nombreux à juger excellente l'entente avec les professeurs, plus, cependant, les persévérants que les répondants en attrition. Le pourcentage de ces derniers est assez élevé (64,6%), même s'il est inférieur de presque 20 points de pourcentage par rapport à celui des persévérants (82,3%). Dans le cas des répondants plus faibles, les écarts se maintiennent, mais les pourcentages sont inférieurs de 10 points par rapport à ceux des répondants plus forts.

3.2.6 Contingentement du programme (CONTING)

Encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)

La majorité des répondants en attrition évaluent l'encadrement comme étant faible, surtout dans les programmes non contingentés. De même, la majorité des persévérants trouvent l'encadrement pédagogique bon, surtout dans les programmes les plus contingentés.

3.2.7 Sexe

Choix du programme : débouchés sur marché du travail (CDEMPLOI)

Cette raison est moins importante chez les hommes que chez les femmes (pas significatif chez les femmes). On note des pourcentages plus élevés de «pas important» chez les répondants en attrition.

Encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)

Les hommes jugent l'encadrement comme étant faible dans des pourcentages plus élevés que les femmes. Par ailleurs, les répondants en attrition évaluent plus négativement l'encadrement et ce, indistinctement du sexe.

3.2.8 Âge

Utilisation des services d'aide financière (AIDEFIN)

Qu'ils soient persévérants ou en attrition, les répondants de plus de 25 ans sont plus susceptibles d'avoir eu recours au service d'aide financière.

Stimulation du milieu d'étude sur le plan intellectuel (STIMULAN)

Il n'y a pas de différence significative d'opinion sur le milieu d'étude chez les plus de 25 ans.

Rapports avec les professeurs de l'Université de Montréal (RAPPROF)

Comme dans l'analyse bivariée, les persévérants sont plus nombreux à évaluer positivement les rapports avec les professeurs. Mais, plus l'étudiant en attrition est âgé, plus il évalue positivement les rapports avec les professeurs : chez les plus de 25 ans, 65,9% jugent excellente l'entente avec les professeurs, contre 49,1% chez les moins de 21 ans.

3.2.9 Milieu

Choix du programme: intérêt pour la discipline (CDINTERE)

L'intérêt pour la discipline est à peu près le même chez les répondants avec soutien faible qu'il soit persévérant ou en attrition.

Adaptation sur le plan des études (ADAPTETU)

Lorsque le support est faible, l'évaluation de la facilité d'adaptation au plan des études est de presque 20 points de pourcentage inférieure à celle que l'on retrouve chez ceux bénéficiant d'un soutien fort.

Adaptation sur le plan social (ADAPTSOC)

L'adaptation au plan social est jugée difficile autant par les persévérants que par les répondants en attrition qui reçoivent un soutien faible. En fait, ils sont majoritaires à la juger difficile (persévérants : 57,1%; répondants en attrition : 57,8%).

Utilisation des services d'orientation et de consultation psychologique (SOCP)

Les pourcentages de ceux qui sollicitent les services psychologiques parmi les répondants bénéficiant d'un support faible sont supérieurs aux pourcentages de répondants bénéficiant de support fort. Par ailleurs, ce sont les répondants en attrition

qui sollicitent les services psychologiques dans des pourcentages plus élevés que les persévérants.

Encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)

Chez les répondants bénéficiant d'un soutien faible, l'encadrement est jugé plus défavorablement que chez les répondants bénéficiant d'un soutien fort. Mais, dans tous les cas, les répondants en attrition sont plus nombreux à juger défavorablement l'encadrement que les persévérants.

3.2.10 Niveau de scolarité du père (SCOLP)

Conjoint ayant étudié à l'université (SCOLCONJ)

Chez les persévérants, les conjoints sont plus nombreux à avoir une formation universitaire alors que les pères des premiers ont aussi une scolarité universitaire.

3.2.11 Secteur d'études du programme (SECTEUR)

Les regroupements sectoriels utilisés sont : (i) créativité (incluant aménagement et musique) (ii) lettres et sciences humaines, (iii) sciences sociales (incluant psychologie, droit et sciences de l'éducation), (iv) sciences pures et appliquées (incluant éducation physique) et santé (c'est-à-dire nutrition et sciences infirmières).

Choix du programme : débouchés sur marché du travail (CDEMPLOI)

Une différence intersectorielle existe relativement à la perception de l'importance des débouchés sur le marché du travail comme facteur ayant influencé le choix du programme. Les répondants du secteur «créativité» accordent relativement peu d'importance au facteur «débouchés», alors que ceux du secteur santé jugent ce facteur important. Cette différence intersectorielle se manifeste aussi bien pour les persévérants que pour les répondants en attrition.

3.3 Conclusion

Les analyses trivariées ont, somme toute, confirmé les analyses bivariées. En général, lorsqu'il y avait des différences significatives ou lorsqu'il n'y avait pas de différence, l'introduction de variables de contrôle une à une a peu modifié les relations initiales. Le profil contrasté entre persévérants et répondants en attrition que l'on avait précédemment établi se maintient à cette étape.

Pour ne pas allonger le texte, les auteurs renvoient à la discussion des changements spécifiques dans les relations bivariées de la section précédente. Qu'il

suffise ici d'indiquer que les variables de contrôle qui ont le plus d'impact sont les variables de rendement académique (à l'exception de la cote Z collégiale). Notons également que la deuxième variable de contrôle qui affecte le plus les relations bivariées est la variable «milieu».

Pourquoi en est-il ainsi ? Pour l'instant, l'on doit se contenter de constater ces faits : une interprétation de leur impact nous mènerait trop loin. Sans compter qu'il faudrait attendre des analyses plus sophistiquées avant d'essayer d'y répondre de manière satisfaisante.

Le chapitre qui suit présente une analyse multivariée où l'influence simultanée d'un ensemble de variables explicatives sur la variable dépendante (persévérance/abandon) est testée. Cette méthode permet de vérifier de manière plus précise quelles sont les variables qui discriminent le plus. L'analyse multivariée répondra à la question suivante : le profil contrasté entre persévérants et répondants en attrition que l'on connaît résiste-t-il à l'introduction simultanée des variables indépendantes et de contrôle ? En d'autres termes, sommes-nous en présence d'un profil différentiel stable entre persévérants et répondants en attrition ? Et si la réponse est positive, quelles sont les variables les plus associées à ce profil différentiel ?

CHAPITRE 4
RÉSULTATS DE L'ANALYSE MULTIVARIÉE

4.1 Modèle et méthode d'estimation

Afin de mesurer l'impact propre de chaque variable sur le cheminement du répondant, nous avons procédé à une analyse multivariée en estimant la relation statistique entre, d'une part, la variable dépendante, cheminement, et, d'autre part, les variables explicatives. Les variables explicatives peuvent être divisées selon les grands groupes de facteurs qui influencent le cheminement universitaire au 1er cycle selon la littérature scientifique et nos premières explorations statistiques du phénomène à l'Université de Montréal. Les grands groupes de variables sont : (i) l'expérience éducative préuniversitaire, (ii) la rentrée à l'Université de Montréal ou la transition collège-université, (iii) l'environnement socio-pédagogique à l'Université de Montréal, (iv) la performance scolaire universitaire et (v) les caractéristiques personnelles et les variables socio-économiques.

Comme l'illustre le tableau 9, la plupart des variables explicatives sont des variables dichotomiques prenant la valeur 1 ou la valeur 0. Ces variables dichotomiques construites à partir des variables d'origine, continues ou catégoriques, permettent de mettre l'accent sur les phénomènes qui devraient vraiment influencer le cheminement.

Certaines variables conservent leur forme continue: l'âge à l'inscription, le nombre de trimestres pour l'obtention du DEC, le niveau de la cote Z collégiale, le niveau de la moyenne cumulative à l'université... Le tableau 10 présente les moyennes et écarts-types des variables continues et les fréquences des variables catégoriques.

Notons que nous avons estimé la valeur de la cote Z collégiale pour les répondants pour lesquels nous n'avions pas cette valeur. Pour tenir compte de la possibilité que les répondants pour lesquels la cote Z n'était pas connue cheminent différemment, nous avons inclus une variable d'interaction, INTERZ, qui est le produit entre une variable dichotomique (ZCOLEST) prenant la valeur 1 si la cote Z collégiale a été estimée et 0 si cette cote était connue et la valeur de la cote Z collégiale (ZCOLM). On a donc INTERZ = ZCOLEST * ZCOLM.

Nous avons aussi construit des variables d'interaction entre le secteur d'études au collégial et la performance relative au collège (SECTZ1, SECTZ2 et SECTZ3).

La variable dépendante étant une variable dichotomique, persévérer ou non, nous empêche d'utiliser la méthode d'estimation des moindres carrés ordinaires. En

effet, cette méthode suppose la normalité de la distribution des erreurs aléatoires d'un modèle. Or, ceci implique que les valeurs de la variable dépendante varient de $-\infty$ à $+\infty$, ce qui n'est pas le cas pour la variable de cheminement. Nous avons eu recours à une méthode d'estimation adaptée à ce type de modèle, le modèle *probit*.

Le modèle à estimer prend la forme suivante :

$\ln (p/(1-p)) = \alpha + \beta x$ où p : probabilité de persévérer
x : vecteur de variables explicatives
α : constante à estimer
β : coefficient à estimer

Nous avons estimé les paramètres en nous servant de SPSS. Les coefficients sont estimés en maximisant la fonction de vraisemblance. Le tableau 11 présente les coefficients ainsi estimés.

Notons que dans l'analyse multivariée, les répondants pour lesquels l'information était incomplète, en particulier quant aux cours suivis à l'Université de Montréal, ont dû être exclus. Ceci réduit le nombre de cas à 1 147.

4.2 Résultats empiriques

4.2.1 Formation préuniversitaire

Nous nous attendons à ce que l'impact des variables liées à la formation collégiale diminue avec le temps, les variables liées à l'expérience immédiate devenant plus importantes pour déterminer la performance académique et la persévérance à l'université.

De fait, dans l'analyse multivariée, la relation positive entre la performance au collège, mesurée par la cote Z, et la probabilité de persévérer ne se confirme pas. Le coefficient est soit non significatif, soit négatif et significatif. Ce résultat se maintient que nous utilisions la cote Z collégiale ou la cote Z collégiale «modifiée» à l'Université de Montréal pour tenir compte de l'institution de provenance ou la moyenne cumulative au collège.

Tableau 9

Description des variables incluses dans l'analyse multivariée[1]

Variable dépendante : cheminement 1 si persévérants, 0 si autrement

Variables indépendantes

SEXE (D)	1 si homme; 0 si femme
MILIEU (D)	mesure globale du soutien, 1 si soutien fort
ÂGE (C)	âge à l'inscription au programme, mesuré en années
MOYC (C)	moyenne cumulative au programme à l'Université
NTRIMDEC (C)	nombre de trimestres pour obtenir le DEC
PROVENA (D)	1 si l'institution d'origine est un collège; 0 autrement
ADAPTE (D)	1 si l'adaptation académique ou sociale a présenté des difficultés; 0 autrement
HTRAVAIL (D)	1 si travail rémunéré pendant l'année universitaire; 0 autrement
CONTING (D)	1 si programme contingenté, 0 autrement
STATADM (D)	1 si le régime d'études à l'admission était plein temps; 0 si temps partiel
EOBL1TR (C)	nombre d'échecs dans des cours obligatoires du premier trimestre
CHOIXX1 (D)	1 si admission dans le programme de premier choix; 0 autrement
CDINTER (D)	1 si l'intérêt pour la discipline a été important dans le choix du programme; 0 autrement
CDDIF (D)	1 si le défi intellectuel présenté par la discipline a été un facteur important dans le choix du programme; 0 autrement
CDEMPLO (D)	1 si les débouchés sur le marché du travail a été un facteur important dans le choix du programme; 0 autrement
ENCADRE (D)	1 si encadrement pédagogique jugé satisfaisant; 0 autrement
STIMULA (D)	1 si milieu d'études perçu comme stimulant; 0 autrement
DISPONI (D)	1 si perception positive de la disponibilité des professeurs; 0 autrement
AMICA (D)	1 si le répondant accordait de l'importance aux relations amicales avec les autres étudiants; 0 autrement
RAPPRO (D)	1 si perception positive des rapports professeurs-étudiants; 0 autrement
EGGO (D)	1 si l'étudiant perçoit qu'il est important dans son unité; 0 autrement
DETTE (D)	1 si dette relative aux études; 0 si pas de dette
PARTID (D)	1 si participation aux activités culturelles, sportives, politiques ou sociales du département ou de la faculté; 0 autrement
PARTIU (D)	1 si participation... de l'université; 0 autrement

1 D : variable dichotomique
C : variable continue

Tableau 9 (suite)

Description des variables incluses dans l'analyse multivariée[1]

Variable dépendante : cheminement 1 si persévérants, 0 si autrement

Variables indépendantes

ZCOLM (C)	cote Z collégiale (valeur connue ou valeur estimée lorque la valeur n'était pas connue)
ZCOLEST (D)	1 si la cote Z collégiale a dû être estimée; 0 si cette cote était connue
INTERZ (C)	ZCOLM * ZCOLEST
SECTCS1 (D)	1 si secteur collégial : sciences ou santé; 0 autrement
SECTCS2 (D)	1 si secteur collégial : lettres, arts, sciences humaines; 0 autrement
SECTCS3 (D)	1 si secteur collégial : professionnel ou techniques; 0 autrement
SECT23 (D)	1 si secteur universitaire : sciences sociales et éducation; 0 autrement
SECT33 (D)	1 si secteur universitaire : sciences pures et appliquées; 0 autrement
THEORI (D)	1 si l'enseignement est perçu comme trop théorique; 0 autrement
SCOLP (D)	1 si le père a une scolarité universitaire
ACCSECR (D)	1 si l'étudiant perçoit positivement l'accueil au secrétariat; 0 autrement

SECTZ1 = SECTCS1 * ZCOLM
SECTZ2 = SECTCS2 * ZCOLM
SECTZ3 = SECTCS3 * ZCOLM

1 D : variable dichotomique
C : variable continue

Tableau 10[1]
Moyenne et (écart-type) ou fréquence des variables incluses dans l'analyse multivariée

	TOTAL	PERSÉVÉRANTS	RÉPONDANTS EN ATTRITION
PERSEVERANCE	65%		
SEXE (homme)	38%	37%	41%
MILIEU	68%	76%	53%
AGE	20,69	20,73	20,61
	(3,34)	(3,54)	(2,94)
MOYC	2,53	2,95	1,76
	(1,01)	(0,57)	(1,18)
NTRIMDEC	4,83	4,75	4,97
	(1,41)	(1,35)	(1,52)
PROVENA	82%	79%	88%
ADAPTE	50%	43%	64%
HTRAVAIL	62%	62%	62%
CONTING	70%	76%	59%
STATAD	96%	97%	94%
EOBL1TR	0,24	0,08	0,52
	(0,66)	(0,35)	(0,95)
CHOIXX1	79%	82%	74%
CDINTER	91%	93%	87%
CDDEF	65%	68%	61%
CDEMPLO	49%	52%	45%
ENCADRE	56%	64%	43%
STIMULA	70%	78%	56%
DISPONI	58%	71%	36%
AMICA	84%	89%	76%
RAPPRO	69%	79%	51%
EGGO	31%	39%	18%
DETTE	46%	51%	36%
PARTID	81%	87%	71%
PARTIU	73%	78%	66%
ZCOLM	50,43	50,48	50,35
	(0,46)	(0,46)	(0,45)
INTERZ	2,15	1,66	3,06
	(10,17)	(8,98)	(12,02)
SECTCS2	49%	49%	49%
SECTCS1	42%	42%	42%
SECT23	41%	42%	37%
SECT33	36%	37%	36%
THEORI	59%	60%	57%
SCOLP	38%	41%	33%
ACCSECR	67%	71%	61%
SECTZ1	21,39	21,44	21,32
	(24,93)	(24,96)	(24,91)
SECTZ2	24,56	24,59	24,51
	(25,23)	(25,26)	(25,21)
SECTZ3	4,48	4,45	4,53
	(14,34)	(14,32)	(14,41)

[1] La description des variables se trouve au tableau 9.

Tableau 11
Résultats de l'analyse multivariée
(estimation par probit)
Variable dépendante: cheminement universitaire

	Coefficient	Écart-type	t
SEXE	0,00775	0,09196	0,08427
MILIEU	0,15347 †	0,09564	1,60464
AGE	-0,00735	0,01564	0,47010
MOYC	0,64747 **	0,06657	9,72680
TRIMDEC	-0,00176	0,03150	-0,05596
PROVENA	-0,22838 *	0,12999	-1,75688
ADAPTE	0,11717 †	0,09251	1,26665
HTRAVAIL	0,01792	0,09041	0,19816
CONTING	0,29156 **	0,09548	3,05359
STATAD	0,10880	0,21472	0,50669
EOBL1TR	-0,30293 **	0,09060	-3,34364
CHOIXX1	0,15926 †	0,11024	1,44464
CDINTER	0,17720 †	0,14524	1,22006
CDDEF	0,15849 *	0,09207	1,72139
CDEMPLO	0,04159	0,09111	0,45648
ENCADRE	0,06782	0,09294	0,72973
STIMULA	0,24052 **	0,09711	2,47685
DISPONI	0,56428 **	0,09384	6,01331
AMICA	0,13608 †	0,12443	1,09360
RAPPRO	0,14715 †	0,10130	1,45263
EGGO	0,06766	0,10282	0,65809
DETTE	0,38311 **	0,09109	4,20556
PARTID	0,25232 **	0,11733	2,15050
PARTIU	0,13204 †	0,10179	1,29724
ZCOLM	-0,33278 †	0,30961	-1,07483
INTERZ	-0,00371	0,00424	-0,87384
SECTCS2	-1,79656	17,11982	-0,10494
SECTCS1	-9,55187	17,55465	-0,54412
SECT23	0,41759 **	0,12177	3,42922
SECT33	0,69818 **	0,13386	5,21552
THEORI	0,23584 **	0,09468	2,49091
SCOLP	0,14781 †	0,09094	1,62540
ACCSECR	0,07617	0,09170	0,83068
SECTZ1	0,19246	0,34798	0,55307
SECTZ2	0,04536	0,33927	0,13369
SECTZ3	0,00752 †	0,00611	1,23031
CONSTANTE	17,79793 †	15,57515	1,14271

Chi carré = 1376,635 d.l. = 1110 P = ,000
N = 1147

* Significatif à un niveau de confiance de 90%
** Significatif à un niveau de confiance de 95%
† Test t plus grand ou égal à 1

Ce résultat n'est pas très surprenant étant donné les vices de la cote Z comme mesure de la «qualité» de l'étudiant[1]. Il se peut que dans une modélisation plus complexe de la réalité, la cote Z influence la réussite universitaire[2] qui, à son tour, influence la persévérance. Mais ce n'est qu'une hypothèse.

Nous avons inclus parmi les variables explicatives le secteur d'études au collégial en ne conservant que trois secteurs : 1) sciences, 2) général autre que sciences, 3) professionnel. La variable sectorielle, seule, n'a pas d'effet significatif, mais lorsque des variables d'interaction entre le secteur collégial et la cote Z modifiée sont incluses, la variable interactive entre la cote Z et avoir étudié au secteur professionnel a un effet significatif positif en sciences (incluant les sciences de la santé dont sciences infirmières) et en arts, lettres et sciences humaines (incluant les programmes d'aménagement) et négatif mais non significatif en sciences sociales, droit et éducation[3].

Le parcours collégial de l'étudiant n'affecte pas sa probabilité de persévérer de façon évidente. Lorsqu'on tient compte du secteur d'études, la durée des études n'a pas d'effet significatif.

L'effet négatif de venir directement d'un collège à l'entrée dans le programme sur lequel porte l'enquête (PROVENA) est significatif dans les cas de l'échantillon total et du secteur sciences. Les étudiants qui ont déjà une expérience universitaire ont probablement l'avantage d'avoir acquis de l'information sur le milieu universitaire et sur eux-mêmes par rapport à ce milieu, ce qui augmente leur probabilité de persévérer.

4.2.2 Variables liées à l'entrée à l'université

Des raisons que les répondants ont indiquées comme ayant joué un rôle important dans le choix du programme ou de la discipline d'étude à l'université, il ressort que «avoir déclaré l'intérêt pour la discipline» et «relever un défi» soient des motifs avec une influence positive sur la persévérance.

Une variable synthétique indiquant si l'étudiant a éprouvé des problèmes à s'adapter sur le plan scolaire ou à s'intégrer socialement au milieu universitaire a un impact négatif sur la persévérance, ce qui confirme l'importance de la période d'entrée à l'université.

---

1 Voir à ce sujet le rapport du Conseil des universités (1992), page 129.

2 Nous avons des résultats préliminaires en ce sens et Lussier et Rivest (1990) ont observé une corrélation positive entre la cote Z et la réussite universitaire à l'UQAM.

3 Les résultats estimés, par secteur d'études universitaire, ne sont pas rapportés ici en détail car ils apportent peu à la compréhension de la situation.

4.2.3 Variables de performance académique et de l'expérience universitaire en général

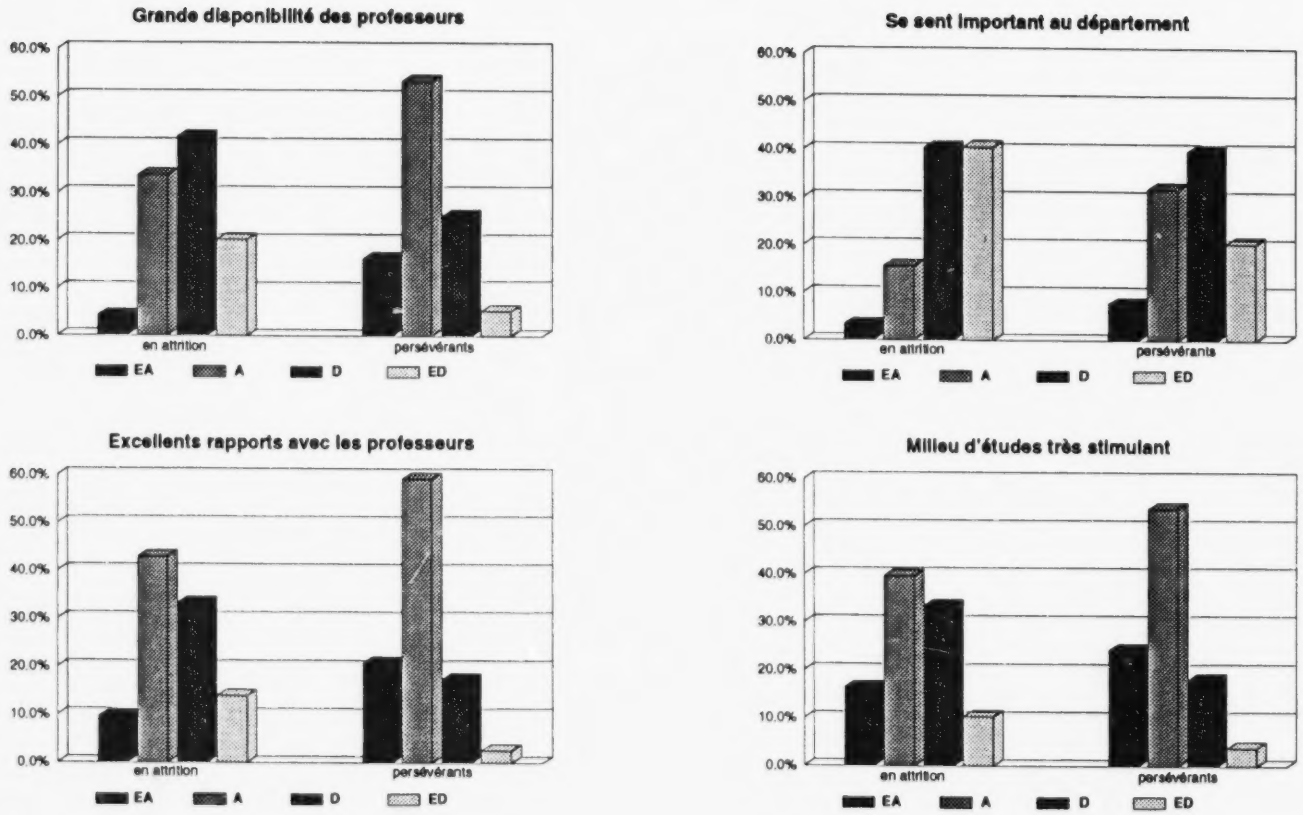
Les variables qui mesurent la performance académique, la moyenne cumulative au programme (MOYC) et avoir échoué au moins un cours obligatoire pendant le premier trimestre d'inscription (EOBL1TR) ont, respectivement, une influence significative positive dans le premier cas et négative dans le deuxième. Nous nous attendions à ces résultats qui confirment les résultats de recherches antérieures, aussi bien aux États-Unis qu'au Québec, comme quoi la réussite scolaire dès le début des études est cruciale pour la persévérance.

Avoir été admis dans son premier choix (CHOIX1) et être inscrit dans un programme contingenté (CONTING) sont deux variables qui ont un impact positif sur la persévérance. Ainsi, à performance académique constante, les répondants qui ne sont pas admis dans leur programme de premier choix ont une probabilité plus forte de quitter l'Université de Montréal parce qu'ils sont admis dans leur premier choix dans une autre université ou parce que la motivation pour réussir leurs études est plus faible dans un deuxième choix. De même, le type de sélection des étudiants qu'une université pratique est reconnu comme influençant le cheminement de sa clientèle. Étudier dans un programme contingenté augmente donc la probabilité de persévérance.

La variable régime d'études à l'admission (STATADM) au programme n'a pas d'effet significatif pour l'ensemble de l'échantillon mais a une influence significative négative en sciences sociales, droit et éducation et négative en sciences pures et appliquées et sciences de la santé. Notons qu'il existe très peu de variabilité dans notre échantillon en termes de régime d'études.

Les variables liées à l'interaction professeur-étudiant sont des variables particulièrement importantes, comme nous nous y attendions suite aux recherches passées. On observe, à la figure 6, que l'opinion des persévérants par rapport à la disponibilité des professeurs et à la relation professeur-étudiant est plus positive que celle des répondants en attrition. On obtient, dans l'analyse multivariée, qu'être en accord avec les énoncés «Il est très facile de rencontrer les professeurs pour des consultations individuelles.» et «J'ai d'excellents rapports avec mes professeurs.» a un effet positif et invariablement significatif dans le cas de la disponibilité. Il est vrai que l'environnement pédagogique (dont la taille du groupe-classe) est généralement plus favorable à l'interaction professeur-étudiant pendant les 2e, 3e ou 4e années que pendant la 1ère année. Or, comme l'attrition a lieu surtout pendant la 1ère année ou entre la 1ère et la 2e année, il se peut que la corrélation positive entre la persévérance et une perception positive des contacts professeur-étudiant soit due à une meilleure expérience à l'Université de Montréal.

Figure 6
Opinions des répondants sur leur expérience universitaire



EA: Entièrement d'accord
A: Plutôt d'accord
D: Plutôt en désaccord
ED: Entièrement en désaccord

Par contre, la variable encadrement pédagogique n'exerce pas un effet positif significatif sur la persévérance dans l'analyse multivariée.

Percevoir le milieu d'études de l'Université de Montréal comme un milieu stimulant sur le plan intellectuel exerce une influence positive sur la persévérance. Avoir l'impression d'être important dans sa faculté ou son département (EGO), d'être accueilli chaleureusement par le personnel du secrétariat (ACCSECRE) et attacher de l'importance aux rapports amicaux avec les étudiants du programme (AMICAL) ont l'effet positif attendu sur la persévérance, mais cet effet est rarement significatif.

Il est intéressant de noter que, *caeteris paribus*, trouver l'enseignement trop théorique (THEORIE) a une influence positive significative sur la persévérance.

La participation à la vie étudiante, au niveau local, faculté ou département, (PARTID) a un effet positif significatif sur la probabilité de persévérer.

Étudier dans un programme universitaire du secteur des sciences pures et appliquées est lié à une plus forte probabilité de persévérance qu'étudier dans le secteur des arts, lettres et sciences humaines.

4.2.4 Caractéristiques personnelles et variables socio-économiques

Les variables liées au budget temps ou aux conditions économiques (HTRAVAIL, DETTE) n'ont pas l'effet attendu. L'impact du travail rémunéré n'est pas significatif et l'endettement, qu'on utilise une variable continue ou dichotomique, a un effet positif sur la persévérance.

Comme nous l'avons déjà noté, à la section 2.6, nos mesures de l'allocation du temps et de la situation financière présentent certains problèmes parce que potentiellement correlées avec la durée de l'expérience universitaire. Toutefois, le résultat général selon lequel la probabilité de persévérance n'est pas affectée négativement, de façon significative, par le travail rémunéré ou les difficultés financières, pour l'ensemble de nos répondants est relativement robuste.

Les variables incluses dans le modèle empirique pour lequel les coefficients estimés sont présentés dans ce rapport sont deux variables dichotomiques, premièrement, si l'étudiant travaillait ou non pendant l'année universitaire et, deuxièmement, si le répondant avait ou non une dette reliée aux études. Nous avons aussi estimé d'autres spécifications du modèle avec le nombre d'heures travaillées, le niveau d'endettement et aussi avec d'autres variables affectant la situation financière comme le fait de résider chez ses parents, l'importance relative de la contribution parentale au revenu... Dans tous les cas, nous avons obtenu des résultats allant dans le même sens, c'est-à-dire que les problèmes économiques ne sont pas, pour la moyenne des répondants, déterminants

pour l'abandon. Ceci n'exclut bien sûr pas que les difficultés forcent certains étudiants à abandonner leurs études universitaires ou à changer de régime d'études ou même à choisir un domaine d'études exigeant un moins grand investissement en temps. Toutefois ces hypothèses demeurent à prouver. Rappelons que les étudiants de notre échantillon sont relativement jeunes et libres de responsabilités familiales.

Les variables personnelles, sexe et âge, n'ont pas d'effet significatif sur le cheminement. Par contre, avoir un père qui a eu une éducation universitaire (SCOLP)[1] et obtenir un soutien moral de la part de son entourage (MILIEU) ont un impact positif significatif sur la persévérance.

1 Nous avons aussi estimé le modèle avec une variable dichotomique qui prenait la valeur 1 si au moins un membre de la famille (père, mère, frère, soeur ou conjoint) avait une éducation universitaire et 0 autrement. Cette variable avait, tout comme SCOLP, un impact positif et significatif sur la persévérance.

CHAPITRE 5
ANALYSE QUALITATIVE DES COMMENTAIRES ET DES RÉPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES

5.1 Introduction

Comme noté plus haut, dans les questionnaires expédiés, tant aux persévérants et diplômés qu'aux personnes en attrition, un certain nombre de questions comprenaient une section ouverte où les répondants pouvaient ajouter un complément d'information. Rappelons, de plus, qu'à la fin du questionnaire, le répondant était invité à ajouter des commentaires, si désiré, sur des éléments jugés importants relativement aux études de premier cycle à l'Université de Montréal. Les répondants se sont largement prévalu de cette possibilité : 46,2% des 935 persévérants et diplômés et 55,1% des 481 répondants en attrition on formulé des commentaires généraux ou spécifiques.

Trois éléments généraux doivent être soulignés. Premièrement, les commentaires, au contraire des réponses aux questions pré-codées, portent surtout sur des éléments négatifs. On y a souvent relevé la ou les situations à améliorer; on y a donné plus de précisions sur les motifs d'abandon et l'expérience depuis le départ de l'Université de Montréal. On ne saurait donc ne retenir que les commentaires ou les ignorer totalement.

Deuxièment, les réponses aux questions ouvertes et les commentaires sont parfois des répétitions de réponses à d'autres sous-questions, comme si la formulation de certaines sous-questions était trop neutre. Ainsi, dans les motifs de choix de la discipline universitaire, plusieurs répondants, ayant déjà indiqué qu'ils considéraient l'intérêt pour la discipline comme très important, ont ajouté comme «autre facteur très important» la passion pour cette discipline, la réalisation d'un rêve, etc.

En dernier lieu, les commentaires soulignent des aspects de l'expérience universitaire et des façons de la percevoir qui n'étaient pas abordés dans les réponses aux questions fermées. Comme un grand nombre de ceux qui ont quitté l'Université de Montréal sans obtenir un diplôme se sont dirigés vers une autre université québécoise, ils comparent leur expérience dans les deux universités. Par contre, les persévérants et diplômés, vivent pour plusieurs la transition «études à l'Université de Montréal - marché du travail» ou «études de premier cycle - études supérieures». La conjoncture économique étant mauvaise, les diplômés, présents et futurs, vivent cette période transitoire avec anxiété. Ceci colore leur traitement de certains thèmes. Par exemple, les «répondants en attrition» trouvent l'enseignement trop théorique et en parlent en des

termes de pédagogie. Les persévérants et diplômés parlent d'un enseignement trop théorique parce que trop loin de la réalité du marché du travail; ils suggèrent des stages même dans les disciplines non professionnelles.

Nous traiterons dans ce chapitre des questions ouvertes avec un grand nombre de répondants et des principaux thèmes abordés dans les commentaires.

5.2 Choix du programme

Les répondants avaient à se prononcer sur l'importance relative de douze facteurs dans le choix de leur programme d'étude[1]. Ils étaient aussi invités à le déclarer si un facteur non mentionné avait joué un rôle très important dans leur choix. 171 persévérants et diplômés et 111 répondants en attrition, soit respectivement 18,3% et 23,1% des répondants, ont mentionné un tel facteur. Une liste synthétique de ces facteurs est présentée au tableau 12.

Tableau 12

Facteurs ayant influencé le choix du programme

Persévérants	**Fréquence[2]**
1 intérêt pour la discipline	46
2 aptitudes, niveau de difficulté du programme et cours préalables	24
2.1 aptitudes	8
2.2 préalables, programme dans lequel l'admission est plus facile	7
2.3 défi	9
3 caractéristiques du programme	22
4 rémunération ou promotions futures, conditions de travail	17
5 formation générale	10
6 2e choix	9
7 expériences préalable	9
8 réorientation future des études	6
9 influence de personnes significatives	6
10 formation collégiale ou formation sur le tas	5
11 incertitude	3
12 divers	5

1 Question 1.9 dans le questionnaire présenté à l'annexe B.
2 Le nombre qui apparaît à la droite du thème correspond à la fréquence d'apparition du thème dans les commentaires. Un répondant peut avoir mentionné plusieurs thèmes ce qui lui donne un poids supérieur.

Tableau 12 (suite)

Facteurs ayant influencé le choix du programme

Répondants en attrition	
1 intérêt pour la discipline	38
2 perspectives de carrière	21
3 2e choix	16
4 aptitudes etc.	14
5 expérience préalable et information collégiale	6
6 peu d'information	4
7 divers	5

Persévérants

C'est de loin «l'intérêt pour la discipline» qui est le facteur ayant obtenu la fréquence la plus élevée. Cette constatation va dans le sens des résultats quantitatifs. On se rappellera que 93,5% des persévérants considéraient ce facteur comme très important ou assez important dans le choix du programme. Les persévérants signalent que la discipline les passionne ou qu'ils en rêvaient avant de s'inscrire à l'université, que la discipline correspond à leurs intérêts de recherche ou qu'elle permet de poursuivre des objectifs à caractère social (ex. travail humanitaire, justice, protection de l'environnement).

Le deuxième facteur, loin derrière l'intérêt pour la discipline, correspond à un ensemble de raisons autour des notions d'aptitude et de défi. On y trouve des commentaires faisant état de talents particuliers pour une discipline donnée, des caractéristiques du programme (ex. contingenté ou pas) ou des contraintes de préalables. Dans ces deux derniers cas, il s'agit d'une perception de la facilité du programme eu égard aux aptitudes de l'étudiant et à l'expérience académique antérieure. Enfin, plusieurs persévérants soulignent qu'ils ont choisi leur programme parce qu'ils voulaient relever un défi.

Les raisons portant plus particulièrement sur les caractéristiques du programme choisi ont une importance presque égale aux raisons que l'on vient de discuter. Plusieurs aspects du programme sont évoqués : caractère multidisciplinaire, temps partiel, professeurs renommés, stages sur le terrain, reconnaissance de ce programme dans le monde des affaires...

Enfin, plusieurs raisons se rapportant à des perspectives de carrière constituent le dernier ensemble avec une importance plus marquée dans le choix du programme. Les commentaires touchent des aspects tels que la rémunération (le programme conduit à une occupation bien rémunérée), les conditions générales de travail et la mobilité et la promotion sociales.

Les autres facteurs, regroupés en huit catégories distinctes, sont mentionnés par un moins grand nombre de répondants que les quatre facteurs précédents. Les fréquences varient de 10 à 3. En excluant la catégorie «divers», on peut effectuer deux regroupements de ces commentaires : un premier groupe avec 9 ou 10 commentaires et un deuxième avec de 3 à 6 commentaires. Le premier groupe comprend des commentaires sur la formation générale que le programme procure, le fait qu'il corresponde à un deuxième choix ou qu'il corresponde mieux à des expériences antérieures (compléter des études, voyages effectués, evénements personnels). Les raisons du deuxième groupe, à faibles fréquences, sont reliées à l'influence de personnes significatives, à une formation antérieure sur le tas ou à une réorientation future des études.

Répondants en attrition

Chez ceux qui ont quitté l'Université, comme chez les persévérants, c'est l'intérêt pour la discipline qui occupe le premier rang, par ordre d'importance, dans les raisons du choix de programme. L'intérêt pour la discipline était également la raison jugée la plus importante par les répondants en attrition dans l'enquête : 87,5% des répondants en attrition l'avaient jugée comme étant assez ou très importante.

Notons que l'on ne peut établir exactement les mêmes catégories de raisons du choix du programme chez les répondants en attrition que chez les persévérants. Signalons que, à part la catégorie «intérêt pour la discipline», les commentaires se regroupant sous des catégories comparables dans les deux groupes n'ont pas la même importance. Ainsi, chez les répondants en attrition, la deuxième place appartient aux raisons relatives aux perspectives de carrière alors qu'elle occupait la quatrième place chez les persévérants. De même, le facteur «deuxième choix» occupe la troisième place chez les répondants en attrition et seulement la sixième place chez les persévérants.

Les répondants en attrition évoquent des raisons relatives à «l'intérêt pour la discipline», assez apparentées à celle des persévérants. Toutefois, on ne trouve pas chez les répondants en attrition la même **intensité** d'intérêt. Des expressions reflétant la **passion**, la réalisation d'un **rêve**, le goût de «connaître à mort»(!) sont totalement absentes chez les répondants en attrition.

Les raisons touchant les perspectives de carrière sont comparables avec celles invoquées par les persévérants sauf pour le sous-thème «défi». En effet, on ne trouve chez les répondants en attrition **aucune** allusion à ce sous-thème. Les raisons sur les perspectives de carrière portent principalement sur les avantages en termes d'avancement futur, de valorisation, des conditions de travail et de rémunération.

5.3 Choix de l'Université de Montréal

Les répondants avaient à se prononcer sur l'importance relative de 13 facteurs ayant pu influencer leur décision d'étudier à l'Université de Montréal[1]. Ils pouvaient aussi mentionner un quatorzième facteur qui pour eux avait exercé une influence très importante, 120 persévérants et 55 répondants en attrition se sont prévalu de cette possibilité, soit respectivement 12,8% et 11,4% des deux sous-échantillons. La liste de ces facteurs est présentée au tableau 13.

Tableau 13

Facteurs ayant influencé le choix de l'institution

Persévérants	**Fréquence**
1 caractéristiques du processus d'admission	24
2 environnement physique, services et activités	20
2.1 sport universitaire	3
2.2 service des résidences	2
2.3 site et accessibilité	4
2.4 installations physiques	5
2.5 site de l'Université de Montréal	6
3 seule université à offrir le programme dans la région métropolitaine ou au Québec	21
4 image de l'Université de Montréal	19
4.1 institution de prestige	14
4.2 professeurs	5
5 attraction de Montréal	18
6 caractéristiques du programme	17
7 avantages de l'expérience de l'Université de Montréal	6
8 divers	2

1 Question 1.10 dans le questionnaire présenté à l'annexe B.

Tableau 13 (suite)

Facteurs ayant influencé le choix de l'institution

Répondants en attrition	**Fréquence**
1 caractéristiques du processus d'admission	20
2 avantages de l'expérience de l'Université de Montréal	6
3 seule université à offrir le programme dans la région métropolitaine ou au Québec	5
3 environnement physique, services et activités	5
3 image de l'Université de Montréal	5
3 attraction de Montréal	5
7 caractéristiques du programme	4
8 divers	3

Persévérants

Il est intéressant de constater que les raisons pour choisir l'Université de Montréal peuvent être regroupées dans des catégories ayant des fréquences assez rapprochées. Si l'on exclut les «caractéristiques du processus d'admission» et «les avantages de l'expérience de l'Université de Montréal», respectivement le premier et le dernier ensemble de raisons, par ordre d'importance, les autres thèmes sont mentionnés de 17 à 21 fois.

En comparant les résultats de cette question qualitative aux résultats du questionnaire, on constate que la première catégorie de raisons est totalement absente dans le questionnaire. Cette absence peut expliquer la fréquence élevée d'expressions ou termes se rapportant au processus d'admission. Dans le cas des catégories «environnement physique, services et activités», «seule université à offrir le programme dans la région ou au Québec» et «image de l'Université de Montréal», il s'agit de renforcement puisque ces thématiques étaient présentes dans la question 1.10.

Parmi les «caractéristiques du processus d'admission» qui sont jugées très importantes par les persévérants, on trouve la «rapidité d'admission», la «cote z modifiée», seule université à ne pas exiger certains préalables dans quelques programmes et des arrangements particuliers lors d'un changement d'université.

En ce qui concerne la catégorie «environnement physique, services et activités», les persévérants évaluent positivement le site et l'accessibilité, les installations physiques (centre sportif) et les résidences universitaires.

Le choix du site, de l'accessibilité et des installations est renforcé par l'attraction qu'exerce la ville, ou région, de Montréal : intérêts socio-culturels, possibilité d'habiter avec des membres de la famille, expérience d'une autre ville, région québécoise où l'on trouve le plus d'emplois dans le secteur d'études...

Parmi les raisons appartenant à la catégorie «image de l'Université de Montréal», on note, entre autres, les raisons suivantes: institution de prestige, réputation de certains départements et facultés, «rigueur» des études, type plutôt «classique» d'enseignement et orientation «plus intellectuelle». La renommée des professeurs est le dénominateur commun de plusieurs commentaires des persévérants.

Notons aussi que plusieurs disent avoir choisi l'Université de Montréal pour la **qualité** du programme choisi. Comme on le voit dans la section pertinente, les persévérants formulent des commentaires négatifs sur la compétence pédagogique des professeurs et sur leur intérêt à enseigner au premier cycle en raison de leur engagement en recherche. Certains persévérants sont donc frustrés parce que le fait d'avoir choisi une université «prestigieuse», dont la renommée est basée sur la recherche, les met en contact avec des professeurs qu'ils trouvent trop peu enclins à investir dans l'enseignement de premier cycle.

Notons, enfin, que le choix de l'Université de Montréal dépend, pour un bon nombre de persévérants qui ont cru bon d'ajouter d'autres raisons très importantes, du fait que certains programmes ne se donnent pas ailleurs, en français, au Québec ou du moins dans la région métropolitaine de Montréal. C'est le cas notamment du diplôme de droit notarial, de criminologie, d'études allemandes et autres.

Répondants en attrition

À l'instar des persévérants, les répondants en attrition citent comme raisons très importantes du choix de l'Université de Montréal les caractéristiques du processus d'admission. Parmi les autres raisons, aucune ne se révèle prépondérante : c'est donc, à part le processus d'admission, une pluralité de raisons qui s'équivalent.

Somme toute, le choix de l'Université de Montréal par les répondants en attrition est plutôt **passif** : «c'est l'université qui m'a accepté» ou encore le processus d'admission y est simple. Le choix n'est pas redevable d'une évaluation positive des avantages d'être inscrit à l'Université de Montréal. Bien sûr, on évoque le site, la qualité du programme et l'image, mais la fréquence d'apparition de ces aspects n'est pas élevée. Cette faible incidence renforce le caractère passif du choix de l'Université de Montréal par les répondants en attrition.

5.4 Motifs d'abandon du programme

En plus de s'être prononcés quant à l'importance des facteurs recensés dans le questionnaire, 49,1% des répondants en attrition ont ajouté une ou des raisons très importantes d'abandon[1]. Comme le tableau 14 le montre, ce sont des facteurs reliés à la carrière qui retiennent la première place suivis des facteurs de l'environnement pédagogique. Les facteurs personnels et familiaux et l'environnement psycho-sociologique occupent la troisième place. Signalons que certains commentaires n'ont pu être classés sous les grands thèmes les plus fréquemment mentionnés.

Tableau 14

Facteurs ayant joué un rôle important dans l'abandon du programme

	Fréquence	
1 Facteurs relatifs à la carrière		70
1.1 Réorientation	29	
1.2 Emploi et gestion du temps	22	
1.3 Acquisition d'information par rapport à ses propres goûts	10	
1.4 Accepté ailleurs	7	
1.5 Perspectives d'emploi	2	
2 Environnement pédagogique		59
2.1 Contenu du programme	24	
2.2 Professeurs et pédagogie	17	
2.3 Régime pédagogique	7	
2.4 Difficultés académiques	6	
2.5 Information	4	
2.6 Pas premier choix	1	
3 Environnement psycho-sociologique		46
3.1 Milieu	16	
3.2 Intérêt	16	
3.3 Motivation	10	
3.4 Compétition	4	
4 Facteurs personnels et familiaux		45
4.1 Facteurs personnels	23	
4.2 Facteurs familiaux	13	
4.3 Aide financière	9	
5 Divers		20

1 Question 3.3 du questionnaire adressé aux étudiants en attrition, présenté à l'annexe B.

Discutons d'abord des facteurs relatifs à la carrière. C'est pour se réorienter vers une autre carrière que l'on partirait de l'Université de Montréal en tout premier lieu. La réorientation n'implique pas nécessairement un changement d'université, mais, dans la plupart des cas, l'étudiant s'inscrit dans une autre institution collégiale ou universitaire pour réaliser son nouveau projet. Suit ensuite une catégorie de raisons ayant rapport avec l'emploi et la gestion du temps. Ainsi, on décroche pour se lancer dans les affaires, parce que les horaires de cours sont peu flexibles, parce qu'on travaille à plein temps ou presque et «qu'il manquait d'heures dans une semaine». Abandonner un programme long de premier cycle peut résulter aussi de l'acquisition d'une meilleure connaissance de ses intérêts et goûts en rapport avec le programme choisi, d'avoir découvert au cours d'un stage que l'on n'était pas fait pour cette carrière ou tout simplement parce que l'on préfère être autodidacte.

L'environnement pédagogique semble aussi être un facteur déterminant dans le départ avant la fin du programme. C'est le contenu du programme qui devient problématique pour plusieurs répondants. Le programme est jugé mal adapté au marché du travail, trop théorique, mal adapté à la préparation antérieure de l'étudiant ou n'approfondissant pas suffisamment la matière. Le programme peut être perçu comme trop exigeant ou trop axé sur la recherche.

Dans les raisons relatives à l'environnement pédagogique, les professeurs et la pédagogie ont une place importante. On quitterait, entre autres raisons, parce que les professeurs sont peu motivés à enseigner, qu'ils ne sont pas bons pédagogues ou qu'ils sont trop orientés vers la recherche. Parmi les facteurs nuisant à la persévérance, on mentionne aussi les groupes-classes trop nombreux et des stages peu effficaces.

Enfin, les répondants soulignent des raisons relatives aux difficultés académiques qu'ils ont éprouvées ainsi qu'à certains irritants du régime pédagogique (ex. équivalences non reconnues).

Parmi les facteurs personnels, l'on trouve des problèmes psychologiques notamment la dépression, des maladies ou interventions chirurgicales et des difficultés d'ordre financier. Les facteurs familiaux incluent la garde des enfants, des problèmes de couple et des déménagements pour suivre le conjoint dans une autre ville.

Les raisons relatives à l'environnement psycho-sociologique se regroupent dans quatre catégories distinctes : milieu, intérêt, motivation et compétition. Dans la catégorie «milieu», on trouve des raisons comme la difficulté à s'adapter, l'éloignement de l'ancien lieu de résidence, l'élitisme des professeurs, le «snobisme» du département ou de la faculté, l'ambiance peu accueillante et autres.

Le manque d'intérêt et la fatigue se retrouvent exprimés de façons diverses dans les raisons d'abandon : désintérêt lors des stages, changement d'intérêt et perte soudaine de l'intérêt. Reliée à la perte d'intérêt, la perte de motivation peut renforcer la décision d'abandonner. Dans les commentaires, la motivation semble avoir une composante d'action que l'on retrouve moins dans les commentaires relatifs à l'intérêt : on ne fait pas ce que l'on devrait faire par manque d'intérêt, «le programme est peu motivant». Enfin, une trop forte compétition et rivalité entre étudiants est un facteur invoqué par les répondants. Notons que la perception d'une trop forte compétition peut agir comme facteur démotivant.

5.5 Environnement pédagogique

L'encadrement pédagogique, surtout les thèmes reliés plus spécifiquement aux professeurs, est un sujet très important dans les commentaires. Comme le tableau 15 l'illustre, plusieurs répondants ont mentionné plusieurs aspects de l'environnement pédagogique.

Tableau 15

Commentaires relatifs à l'environnement pédagogique

	Persévérants	**Fréquence**
1	problèmes de pédagogie, de communication... problèmes de compétence linguistique	27
2	tension enseignement-recherche	15
3	compétence : évaluation négative	13
4	trop peu d'intérêt pour les étudiants de 1er cycle	11
5	problèmes de pédagogie générale (ex. harmoniser les contenus de cours)	10
6	inclure la compétence pédagogique parmi les critères d'embauche	7
6	problèmes de disponibilité ou d'accessibilité des professeurs	7
6	améliorer l'évaluation de l'enseignement	7
9	compétence : évaluation positive	5
10	nécessité d'une formation pédagogique des profs	4
10	encadrement pédagogique déficient	4
12	relations étudiants-professeurs difficiles	4

Nombre total de fois où les sous-thèmes de cette section sont mentionnés = 114
Nombre de commentaires où un seul thème est mentionné = 57

Tableau 15 (suite)

Commentaires relatifs à l'environnement pédagogique

Répondants en attrition		**Fréquence**
1	problèmes de pédagogie, de communication... problèmes de compétence linguistique	16
2	problèmes de disponibilité ou d'accessibilité des professeurs	10
2	tension enseignement-recherche	10
4	trop peu d'intérêt pour les étudiants de 1er cycle	6
5	relations étudiants-professeurs difficiles	5
6	encadrement pédagogique déficient	4
7	bons pédagogues	3
7	compétence : évaluation négative	3
9	compétence : évaluation positive	1
10	améliorer l'évaluation de l'enseignement	1

Nombre total de fois où les sous-thèmes de cette section sont mentionnés = 59
Nombre de commentaires où un seul thème est mentionné = 26

Avant d'aborder directement le contenu des commentaires, rappelons quelques résultats descriptifs de l'enquête.

1 Les persévérants (les répondants en attrition) disent avoir bénéficié de support moral moyen ou élevé dans une proportion de 48,7% (28,4%).

2 63,9% des persévérants et 43,0% des répondants en attrition ont jugé l'encadrement pédagogique bon ou très bon.

3 38,2% des persévérants et 38,9% des répondants en attrition croient que leur programme était bien équilibré en termes du poids relatif de l'enseignement théorique et de l'enseignement pratique. La majorité des étudiants trouvent que la part de l'enseignement théorique est trop grande.

4 Pour 71,4% des persévérants et 80,0% des répondants en attrition, les grands groupes-classes nuisent beaucoup à la relation professeur-étudiant.

5 Les deux tiers des persévérants mais seulement 38,0% des répondants en attrition sont plutôt d'accord ou entièrement d'accord avec l'énoncé : «Il était très facile de rencontrer les professeurs pour des consultations individuelles.»

6 80,0% des persévérants et 52,7% des répondants en attrition sont d'accord avec l'énoncé : «J'ai eu d'excellents rapports avec mes professeurs à l'Université de Montréal».

7 78,1% des persévérants et 52,0% des répondants en attrition sont d'accord avec l'énoncé : «Mon milieu d'études était très stimulant sur le plan intellectuel».

Persévérants

Le thème de l'environnement pédagogique est sans doute le thème le plus souvent évoqué par les persévérants. Ceux-ci se plaignent de ce que les professeurs auraient de réelles difficultés au plan de la pédagogie et de la communication. Les professeurs seraient incapables de vulgariser la matière, manqueraient de pédagogie ou auraient une pédagogie «affreuse», abuseraient des cours magistraux et certains s'exprimeraient péniblement en français.

Les étudiants aimeraient que l'embauche des professeurs tienne compte de leurs aptitudes pédagogiques et non pas exclusivement du «prestige de leur diplôme» ou de leurs aptitudes en recherche. On suggère une formation minimale en pédagogie pour les nouveaux professeurs et, plus rarement, pour les professeurs en place.

Ces deux sous-thèmes, pédagogie et embauche, sont renforcés par des commentaires relatifs à la **tension enseignement-recherche** que les professeurs eux-mêmes vivent mais que les étudiants perçoivent très clairement. Selon ces derniers, les professeurs devraient être encouragés à «enrichir leur pédagogie plus que leur recherche». À la limite, on suggère de «diminuer la charge d'enseignement... des professeurs qui n'ont pas de pédagogie». On affirme qu'une des raisons de la piètre performance de certains professeurs en enseignement réside dans le peu de temps accordé à la préparation des cours par rapport au temps consacré à la recherche.

Plusieurs étudiants expriment l'opinion que les professeurs, parce qu'ils sont plus intéressés à la recherche qu'à l'enseignement, ne prennent pas à coeur l'enseignement de premier cycle. Les professeurs seraient peu attentifs aux besoins des étudiants de ce niveau; ils les considéreraient seulement en fonction de leur capacité d'entreprendre des études de Maîtrise. Par ailleurs, les professeurs seraient avares de commentaires et critiques à l'endroit des travaux des étudiants de premier cycle et seraient peu rigoureux quant aux échéanciers.

Donnée importante à souligner : tous les commentaires sur la **disponibilité** des professeurs sont négatifs.

La préoccupation pour la pédagogie et l'enseignement est centrale chez les persévérants. Elle revient sous d'autres sous-thèmes tels que celui de l'harmonisation des

cours à l'intérieur du programme ou celui de l'encadrement. Les cours seraient répétitifs, les programmes manqueraient de continuité. Surtout en début de première année, les étudiants ne seraient pas bien encadrés par les professeurs.

Deux fois plus de commentaires sur la compétence des professeurs sont défavorables que favorables. Les commentaires favorables sont très généraux alors que les commentaires qui mettent en doute les compétences des professeurs sont plus pointus : les professeurs seraient *«passés date»*, conservateurs, ils auraient besoin de recyclage, seraient incapables de mettre en pratique ce qu'ils enseignent... Ainsi, les étudiants abordent encore une fois la question de l'application de l'enseignement universitaire.

Quant à l'**évaluation de l'enseignement**, les persévérants se demandent à quoi servent les évaluations des cours. Ils doutent qu'elles soient utilisées pour améliorer l'enseignement, peut-être parce qu'elles ne sont pas faites assez sérieusement. Aussi, on souhaite que les résultats des évaluations soient communiqués aux étudiants. Enfin, l'évaluation de l'enseignement devrait faire partie de l'évaluation générale des professeurs et ce sur une base régulière et non pas à des intervalles trop grands.

Répondants en attrition

Plusieurs des sous-thèmes relatifs à l'environnement pédagogique que l'on trouve chez les persévérants se retrouvent chez les répondants en attrition. Toutefois, l'ordre d'importance des sous-thèmes en fonction de leur fréquence n'est pas le même à l'exception du sous-thème «problèmes de pédagogie, de communication et de compétence linguistique» qui retient la première place autant chez les répondants en attrition que chez les persévérants.

Les commentaires sont-ils différents qu'il s'agisse de répondants en attrition ou de persévérants dans le sous-thème qui arrive en première place ? La lecture des commentaires n'ajoute pas vraiment d'éléments nouveaux, si ce n'est peut-être le lien que l'on trouve dans un commentaire entre le coût trop excessif de la scolarité par rapport à la piètre qualité de l'enseignement. Les répondants en attrition affirment, par ailleurs, que la «compétence d'un professeur ne se mesure pas uniquement au nombre de diplômes qu'il possède».

Deux sous-thèmes retiennent *ex aequo* la même attention chez les répondants en attrition : la disponibilité et la tension enseignement-recherche. L'insistance sur la disponibilité est proportionnellement plus forte chez les répondants en attrition que chez les persévérants. Cette différence qualitative confirme la différence mise en évidence par les analyses quantitatives. Signalons que, dans certains commentaires, on

associe la faible disponibilité des professeurs à une taille trop grande des groupes-classes.

Le sous-thème de la **tension enseignement-recherche** apparaît avec à peu près la même intensité chez les répondants en attrition que chez les persévérants. On note cependant que, chez les premiers, une personnalisation plus importante que chez les derniers des commentaires sur ce sous-thème. L'engagement trop poussé en recherche se traduirait non seulement dans une mauvaise pédagogie mais aussi dans le désintérêt pour les étudiants. Les professeurs gagneraient à «se rapprocher des étudiants», ceux-ci seraient délaissés par les professeurs, enfin, les professeurs seraient moins préoccupés par «les cours qu'ils donnent et les étudiants qu'ils rencontrent». Par ailleurs, cette personnalisation se retrouve dans les commentaires concernant l'intérêt des professeurs pour l'enseignement au premier cycle. Les étudiants de premier cycle «dérangeraient» les professeurs; ceux-ci considéreraient les étudiants «comme moins que rien» et les «délaisseraient».

Il est à noter que, contrairement aux persévérants, les répondants en attrition ne formulent pas de commentaires sur l'**embauche** des professeurs ou sur la nécessité d'une **formation pédagogique**. Enfin, la question de la **compétence** des professeurs est abordée de façon marginale.

5.6 Infrastructures physiques et services

On a vu, dans l'analyse quantitative, que le taux de satisfaction par rapport aux infrastructures physiques et aux services était relativement élevé. Le tableau 16 présente la fréquence des commentaires relatifs à ce thème. Le ton des commentaires reste assez positif sauf en ce qui concerne les services alimentaires, le mobilier et le matériel de travail dans certaines unités, l'isolement physique de certaines unités et la lourdeur bureaucratique de certains services.

Tableau 16

Commentaires sur les infrastructures et les services

		Fréquence
Persévérants		
1	commentiares généraux négatifs sur le campus ou les locaux	12
2	commentaires généraux positifs sur le campus ou les locaux	1
3	équipement mobilier et matériel de travail inadéquats	6
4	commentaires positifs sur les services	4
5	commentaires négatifs sur les services	17
6	commentaires négatifs spécifiques à un pavillon	4
7	informatisation de la bibliothèque vue comme essentielle	8
8	lourdeur bureaucratique et peu d'importance accordée à l'étudiant	2
Répondants en attrition		
1	commentaires généraux négatifs sur le campus ou les locaux	8
2	commentaires généraux positifs sur le campus ou les locaux	4
3	commentaires négatifs spécifiques à un pavillon	9
4	équipement de laboratoire vétuste	1
5	informatisation de la bibliothèque vue comme essentielle	5
6	commentaires négatifs sur les services	4
7	lourdeur bureaucratique et peu d'importance accordée à l'étudiant	10

5.7 Événements marquants

Répondants en attrition

À la question 5,10 du questionnaire relative aux événements marquants vécus pendant les études, 17,9% des répondants en attrition ont répondu qu'ils avaient vécu un «autre événement très important». Rarement, ces événements ont été positifs. On ne recense qu'un seul événement positif sur le plan personnel et un seul sur le plan familial. On peut toutefois évaluer comme positifs certains événements reliés à l'emploi tels que la fondation d'une entreprise ou «l'achat de commerces».

Au plan personnel, la grande majorité des événements sont négatifs : dépressions, tentatives de suicide, abus des drogues ou de l'alcool et agressions sexuelles. Au plan familial, on retrouve la mention de difficultés de couple, séparations, grossesses, divorce des parents, problèmes avec l'un ou l'autre des parents, faillite des parents.

Dans la liste d'événements perturbateurs, les événements de Polytechnique[1] occupent une place bien identifiée. Ainsi 8 références à des événements perturbateurs au plan personnel sur 48 se rapportent explicitement à la tragédie de Polytechnique.

On recense 7 événements marquants neutres au plan personnel. Il s'agit ici d'événements comme le déménagement.

Persévérants

Proportionnellement moins de persévérants que de répondants en attrition signalent des événements marquants «autres». Mais le nombre absolu de références est supérieur (95 contre 73) à celui des répondants en attrition en raison de la taille respective des sous-échantillons - le sous-échantillon des répondants en attrition est à peu près la moitié de celui des persévérants.

Tout comme chez les répondants en attrition, ce sont les événements marquants au plan personnel qui sont le plus fréquemment rapportés. Ici également, les événements positifs sont rares.

Il n'y a pas de différences prononcées entre les types d'événements rapportés selon que l'on soit en attrition ou persévérant. Ce sont, par ailleurs, les problèmes à caractère psychologique qui ont la vedette: stress, dépressions, troubles psychologiques. Signalons aussi que, comme les répondants en attrition, les persévérants citent la tuerie de Polytechnique comme un événement perturbateur.

5.8 Autres thèmes mentionnés fréquemment dans les commentaires

Parmi les autres thèmes mentionnés dans les commentaires, on retrouve les grands groupes-classes que n'ont pas aimés surtout les répondants en attrition; ils les trouvent très nuisibles à l'interaction professeurs-étudiants.

Plusieurs répondants, persévérants ou en attrition, trouvent l'enseignement trop peu pratique et trop peu lié à la réalité du marché du travail. Les persévérants et diplômés sont nombreux à suggérer des stages. L'influence de la conjoncture économique a sans doute joué dans cette évaluation.

Enfin, plusieurs répondants souhaiteraient que l'information sur les programmes et les études supérieures ou les emplois auxquels ils mènent soit plus claire et mieux diffusée.

---

1 Le 6 décembre 1989, quatorze jeunes femmes ont été abattues, à l'École Polytechnique de Montréal, par un meurtrier qui s'opposait aux changements dans le rôle des femmes dans la société. Cet événement a profondément touché la communauté de l'Université de Montréal.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce rapport, il est opportun de rappeler ses principales conclusions, laissant au lecteur le soin de se référer au texte pour des aspects plus pointus. Ainsi, l'on ne retrouvera pas ici un résumé détaillé des différentes étapes de l'analyse et de l'interprétation des données mais un survol informé des acquis de la recherche. Notre démarche a permis de dessiner deux profils contrastés entre persévérants et répondants en attrition, et ce, tant sur le plan de l'expérience antérieure à l'université que sur celui de l'expérience universitaire.

Dans l'ensemble, les étudiants qui quittent l'Université sans compléter leur programme ont moins bien réussi dans leurs études collégiales que les persévérants, si on mesure la réussite scolaire en termes de cote z collégiale ou de moyenne cumulative collégiale. De plus, en général, la réussite scolaire universitaire des persévérants, mesurée par la moyenne cumulative ou par les échecs dans des cours obligatoires du premier trimestre, est supérieure à celle des étudiants en attrition. Ainsi, 43,0% des persévérants contre seulement 13,0% des répondants en attrition ont une moyenne cumulative supérieure à 3,0.

Toutefois, lorsqu'on tient compte simultanément de plusieurs variables explicatives, dans l'analyse multivariée, on constate que les variables de réussite académique universitaire ont un impact significatif positif sur la persévérance alors que la réussite collégiale n'a pas d'impact significatif. Tel que prévu, l'expérience universitaire influence davantage le cheminement universitaire que ne le fait l'expérience préuniversitaire. Notons, cependant, qu'avoir changé d'orientation au collégial a un impact négatif sur la persévérance à l'université.

Si les difficultés scolaires sont reliées à l'abandon des études, de nombreuses autres raisons sont mentionnées par les répondants. Bien que certaines de ces raisons sont hors du contrôle de l'université (e.g. déménagement du conjoint, acceptation dans un programme qui n'existe pas à l'Université de Montréal), la plupart des motifs indiqués sont liés à l'expérience universitaire.

Ainsi, les deux raisons les plus fréquemment identifiées comme importantes sont la perte d'intérêt pour la discipline (69,8% des répondants) et une pédagogie inadéquate (51,6%). Des vingt-six (26) motifs d'abandon suggérés, deux grandes dimensions se dégagent : (1) raisons socio-éducatives («programme peu intéressant», «impression de ne rien apprendre», «pédagogie inadéquate», «pas assez d'attention de la part des professeurs», «professeurs n'aimant pas enseigner au 1er cycle», «problème

d'intégration sociale» et «vie étudiante inintéressante») et (2) effort scolaire («programme plus difficile que prévu», «trop de travail scolaire», «résultats insatisfaisants» et «pas prêt à consentir davantage d'effort»).

Quatre-vingt-un pour cent (81,0%) des départs ont lieu avant l'inscription à une deuxième année d'études : 24,0% pendant le premier trimestre, 25,0% pendant le 2e trimestre et 32,0% entre la première et la deuxième année.

Les stratégies les plus fréquemment utilisées avant l'abandon sont, premièrement, la cueillette d'information sur d'autres programmes d'études (52,1%) et, deuxièmement, l'abandon d'au moins un cours (46,0%). Seulement 28,0% des répondants en attrition disent avoir augmenté leur temps d'étude et 21,0% disent avoir cherché de l'information sur les emplois disponibles.

Un an après avoir quitté l'Université de Montréal, les répondants se retrouvent en majorité aux études : (1) exclusivement et à temps plein (30,0%); (2) à temps plein tout en travaillant à temps partiel (18,0%) ou (3) à temps plein tout en travaillant à temps plein (4,0%). Ces études se poursuivent à 22,0% au collégial, avant tout au secteur professionnel, et à 74,0% dans d'autres institutions universitaires, dont les écoles affiliées de l'Université de Montréal.

Les étudiants qui sont partis de l'Université de Montréal avant de terminer leur programme, ont connu plus de problèmes que les persévérants à s'intégrer au milieu universitaire, tant au plan académique que social. En effet, ils ont éprouvé plus de difficulté que les persévérants à s'adapter aux plans des études et de la vie sociale, ont eu un peu plus de difficulté à se faire des amis et ont participé dans des proportions moindres à la vie étudiante. Ainsi ils ont été plus nombreux à avoir trouvé difficile l'adaptation au plan des études (48,0% contre 30,0% des persévérants) et à avoir trouvé difficile l'intégration sociale (38,0% contre 26,0%), ce qu'illustre aussi la plus faible proportion d'entre eux (64,0% contre 75,0% des persévérants) qui ont eu de la facilité à se faire des amis dès leur arrivée à l'université.

Les persévérants, à un degré plus élevé que ceux qui abandonnent, disent avoir opté pour leur programme par intérêt pour la discipline ou par défi. Une fois rendus à l'Université, ils trouvent stimulant le milieu universitaire de manière plus marquée que les autres.

Notons également que quelques variables de l'environnement socio-pédagogique ont maintenu, à toutes les étapes des analyses, leur impact. Parmi celles-là, on trouve en tout premier lieu la disponibilité des professeurs, le fait de percevoir le milieu universitaire comme stimulant et, à un moindre degré, celui d'avoir d'excellents rapports avec les professeurs.

Les niveaux de satisfaction des répondants sont en général élevés, sauf dans le cas de certaines variables de l'environnement socio-pédagogique telles, par exemple, la disponibilité des professeurs et les rapports professeurs-étudiants ou des aspects conditionnant la pédagogie comme la taille des groupes-classes. Mais, dans tous les cas, la satisfaction des étudiants en attrition est invariablement moindre que celle des persévérants.

Certaines variables relatives au programme ou à la discipline choisis sont importantes pour expliquer la persévérance : programme contingenté, programme du premier choix, programme représentant un défi et, dans une moindre mesure, intérêt pour la discipline. D'ailleurs, l'analyse des données qualitatives montre que l'intérêt pour la discipline est un aspect fort important du choix; cette raison est, par ailleurs, évoquée de façon plus pressante chez les persévérants que chez les répondants en attrition.

Des variables socio-démographiques, l'âge et le sexe ne se sont pas avérés être des facteurs explicatifs de la persévérance ou de l'abandon. Par contre, si un membre de la famille a fait des études universitaires, cela a une influence positive sur le cheminement académique.

La non-influence du sexe peut paraître problématique eu égard aux données objectives relatives au cheminement, où les femmes ont des taux de persévérance et de diplomation significativement supérieurs. Ainsi, dans l'ensemble des programmes de baccalauréats spécialisés la différence est d'environ 8 points de pourcentage en faveur des femmes. Or, on a volontairement exclu de l'étude des programmes fortement contingentés et à haut taux de persévérance dont la clientèle est à forte majorité féminine : les doctorats en médecine, en médecine dentaire, en médecine vétérinaire et en optométrie et les baccalauréats en orthophonie-audiologie, en ergothérapie, en physiothérapie et en pharmacie. Par ailleurs, le sexe n'a jamais eu une influence statistiquement significative dans nos analyses antérieures y compris l'analyse statistique de la première phase du projet dont les résultats avaient été présentés en février 1992.

L'analyse multivariée réserve quelques surprises. Ainsi, les variables relatives au travail rémunéré et à l'endettement n'ont pas l'impact négatif prévu sur la persévérance. En effet, le fait de travailler ou le nombre d'heures de travail n'ont pas d'impact sur la persévérance, alors que l'endettement est associé à la persévérance. Il semble donc que le facteur financier n'est pas une cause discriminante de l'abandon, d'autant plus que les deux tiers (68,2%) de ceux qui abandonnent continuent des études postsecondaires, dont une bonne proportion à temps plein. Toutefois, la mesure de ces dimensions devrait être améliorée.

L'enquête sur la persévérance et l'abandon a suscité beaucoup d'intérêt chez les répondants. Le pourcentage élevé de commentaires est un indice indirect de l'importance qu'ils accordent à leur expérience universitaire. À la lecture des commentaires, on serait enclin à croire que cette expérience n'a pas été heureuse : en général, les commentaires se rapportent à des situations vécues de manière problématique. Toutefois comme ils contrastent nettement avec la satisfaction qui se dégage des analyses quantitatives, ils semblent exagérés. Mais, même s'ils passent sous silence de nombreux aspects positifs, ils constituent néanmoins une source de renseignements fort riche pour l'analyse globale de la persévérance et de l'abandon à l'Université de Montréal, entre autres sur la perception du rôle des professeurs.

Le constat que les étudiants qui quittent l'Université sans compléter leur programme réussissent, en moyenne, moins bien que les persévérants ne saurait être la justification de l'immobilisme en ce qui regarde la persévérance étudiante. En effet, les changements envisageables à partir des résultats de cette recherche pourraient améliorer la qualité de l'expérience universitaire. En s'attaquant à une constellation de «causes» de l'abandon, on améliorerait, par le fait même, la «situation» du persévérant à l'université. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit de «propositions de changement», il n'y a pas beaucoup de différences entre les persévérants et les étudiants en attrition. Que ce soit par rapport à l'information, à l'accueil, à l'encadrement, à l'enseignement et à la structure des programmes, l'ordre prioritaire accordé par ces deux groupes est presque le même. Relativement à l'information, il semble nécessaire de faire prendre conscience aux futurs étudiants de l'investissement qu'exigent les études universitaires et aussi transmettre une information claire et précise sur les objectifs des programmes et sur leur lien avec le marché du travail.

Somme toute, les analyses contenues dans ce rapport dressent un constat positif de l'expérience des étudiants dans les programmes longs de premier cycle à l'Université de Montréal. Toutefois, si ces analyses dédramatisent en quelque sorte l'évaluation de la réalité de la persévérance et de l'abandon à l'Université de Montréal, elles ne doivent pas servir de soutien à l'inaction dans ce domaine car il existe plusieurs irritants, surtout dans l'environnement socio-pédagogique, auxquels il faudra s'attaquer. Ce rapport constitue, nous l'espérons, un matériau utile pour l'identification de pistes d'action pour contrer ces irritants dans le cadre de politiques d'appui à la mission éducative, non seulement de l'Université de Montréal, mais également, avec des ajustements appropriés, de l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AITKEN, N. (1982). «College Student Performance, Satisfaction and Retention : Specification of a Structural Model». *Journal of Higher Education*, vol. 53, pp. 32-50.

ANDERSON, Edward C. (1987). «Forces Influencing Student Persistence and Achievement». Dans L. NOEL, R. LEVITZ et D. SALURI, *Increasing Student Retention*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 44-61.

ASTIN, Alexander (1985). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco, Jossey-Bass.

ASTIN, Alexander (1975). *Preventing Students from Dropping Out*. San Francisco, Jossey-Bass.

BASTIEN, André (1992). *Cheminement des étudiantes et étudiants au baccalauréat : Impact de l'âge sur l'abandon*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 23 p.

BEAN, J.P. (1985). «Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome». *American Educational Research Journal*, vol. 22, pp. 35-64.

BEAN, J.P. (1983). «The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process». *Review of Higher Education*, vol. 6, pp. 129-148.

BEAN, J.P. (1980). «Dropouts and Turnover. The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition». *Research in Higher Education*, vol. 12, pp. 155-187.

BLALOCK, Hubert M. Jr. (1972). *Social Statistics*. New York, McGraw-Hill.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury et CASTAÑEDA, Maria B. (1993). «College Persistence : Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention». *Journal of Higher Education*, vol. 64, no 2, mars-avril, pp. 123-139.

CABRERA, Alberto F.; CASTAÑEDA, Maria .B; NORA, Amaury et HENGSTLER, D.S. (1992). «The Convergence Between Two Theories of College Persistence». *Journal of Higher Education*, vol. 63, mars-avril, pp. 143-164.

CHÉNARD, Pierre (1989). *Construction d'une typologie des départs institutionnels (Le cas de l'Université du Québec)*. Thèse de doctorat, Administration et politique scolaires, Université Laval.

CHÉNARD, Pierre (1988-1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec*. Volets I, II et III, Ste-Foy, Université du Québec.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1992). *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, volet 1 : Cheminements et spécialisation*. Québec.

CRESPO, Manuel et HOULE, Rachel (1992). *Analyse multivariée des déterminants du cheminement académique à partir des données institutionnelles, cohorte de l'automne 1987*. Rapport soumis au Comité sur la persévérance, février.

DORKINS, C.F. (1991). *Beginning to Understand why Older Students Drop Out of College*. AIR no 39, printemps.

DURKHEIM, Émile (1987). *Le Suicide : Étude de sociologie*. Paris, Félix Alcan.

EHRENBERG, Ronald G. (1984). *Does Employment while in College Influence Academic Achievement and Post-College Outcomes*. Miméo.

EHRENBERG, Ronald G. et SHERMAN, Daniel R. (1987). «Employment while in College, Academic Achievement, and Post-College Outcomes». *Journal of Human Resources*, vol. 22, no 1, hiver, pp. 1-23.

EHRENBERG, Ronald G. et SHERMAN, Daniel R. (1984). «Optional Financial Aid Policies for a Selective University». *Journal of Human Resources*, vol. 19, no 2, pp. 202-230.

ETCHEVERRY, Emily J.; CLIFTON, Rodney A. et ROBERTS, Lance W. (1993). «Time Use and Educational Attainment : A Study of Undergraduate Students». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 23, no 3, pp. 1-17.

FULLER, Winship; MANSKI, Charles et WISE, David (1982). «New Evidence on Economic Determinants of Post-Secondary Schooling Choices». *Journal of Human Resources*, vol. 17, no 3, pp. 477-495.

GILBERT, Sid (1991). *Attrition in Canadian Universities*. Rapport de recherche no 1, Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, juin, 40 p.

GILBERT, Sid, et AUGER, M. (1988). *Situation financière des étudiants universitaires et abandon des études*. Rapport préparé pour le Secrétariat d'État du Canada, 16 p.

GOMME, I. et GILBERT, Sid (1984). «Paying the Cost : Some Observations on the Problem of Post-Secondary Student Attrition». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 14, no 3, pp. 95-99.

HENSHER, D.A. et JOHNSON, L.W. (1981). *Applied Discrete Choice Modelling*. London, Croom Helm.

HOME, Alice M. (1991). «Les étudiantes universitaires avec rôles multiples. Vécu et soutien». *Informelle*, vol. 1, no 2, octobre, pp. 3-4.

HOLDAWAY, Edward A. et KELLOWAY, Karen (1987). «First Year at University : Perceptions and Experiences of Students». *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, vol. 17, no 1, pp. 47-63.

KROCH, Eugene A. et SJOBLOM, Kriss (1994). «Schooling as Human Capital or a Signal». *Journal of Human Resources*, vol. 29, no 1, hiver, pp. 156-180.

LA HAYE, Jacques et LESPÉRANCE, André (1992). *Cheminement scolaire à l'université : abandons au baccalauréat*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 45 p.

LÉVESQUE, Mireille et PAGEAU, Danielle (1990). *La persévérance aux études : le choix des collégiens et des collégiennes dans les années 80*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 47 p.

LUSSIER, Yvon et RIVEST, Denis (1990). *Les résultats scolaires au collégial et les études universitaires*. Bureau de recherche institutionnelle, UQAM, 88 p.

LUSSIER, Yvon et RIVEST, Denis (1989). *Abandon des études et abandon des programmes à l'Université du Québec à Montréal, de l'automne 1969 à l'hiver 1985, situation à l'automne 1988.* Bureau de recherche institutionnelle, UQAM, 114 p.

MANSKI, C.F. (1989). «Schooling as Experimentation : A Reappraisal of the Post-secondary Dropout Phenomenon». *Economics of Education Review*, vol. 8, pp. 305-312.

MCKEOWN, Brent; MACDONELL, Allan et BOWMAN, Charles (1993). «The Point of View of the Student in Attrition Research». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 23, no 1, pp. 65-85.

MURRAY, Judith (1993). *Why Students Withdraw from University : A Case Study.* Texte présenté à la deuxième Conférence canadienne sur la recherche et la planification institutionnelles, Vancouver, du 3 au 5 mars, 9 p.

NOEL, Lee (1987). «Increasing Student Retention : New Challenges and Potentials». Dans L. NOEL, R. LEVITZ et D. SALURI, *Increasing Student Retention.* San Francisco, Jossey-Bass, pp. 1-27.

NOEL, L.; LEVITZ, R. et SALURI, D. (directeurs) (1987). *Increasing Student Retention.* San Francisco, Jossey-Bass.

PASCARELLA, Ernest T. (directeur) (1982). *Studying Student Attrition.* New Directions for Institutional Research, no 36, San Francisco, Jossey-Bass.

PASCARELLA, Ernest T. (1980). «Student - Faculty Informal Contact and College Outcomes». *Review of Educational Research*, vol. 50, no 4, pp. 545-595.

PASCARELLA, Ernest T. et TERENZINI, Patrick T. (1992). «Designing Colleges for Greater Learning». *Planning for Higher Education*, vol. 20, printemps, pp. 2-11.

PASCARELLA, Ernest T. et TERENZINI, Patrick T. (1979). «Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout». *Sociology of Education*, vol. 52, pp. 197-210.

ROBILLARD, M. (1991). «L'abandon des études : caractéristiques du phénomène à l'UQAM et pistes à explorer». *Réseau*, septembre.

SERVICE DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE (1993). *Inventaire d'activités relatives à la problématique de l'accès au diplôme, 1992.* Service de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

SPADY, W. (1971). «Dropouts from Higher Education : Toward an Empirical Model». *Interchange*, vol. 2, pp. 38-62.

SPADY, W. (1970). «Dropouts from Higher Education : An Interdisciplinary Review and Synthesis». *Interchange*, vol. 1, pp. 64-85.

STAGE, F.K. (1989). «Reciprocal Effects Between the Academic and Social Integration of College Students». *Research in Higher Education*, vol. 30, pp. 517-530.

STAGE, F.K. (1988). «University Attrition : LISREL with Logistic Regression for the Persistence Criterion». *Research in Higher Education*, vol. 29, pp. 343-357.

TINTO, Vincent (1992). «Student Attrition and Retention». Dans *The Encyclopedia of Higher Education*, sous la direction de Burton R. CLARK et Guy R. NEAVE. Oxford, New York, Séoul, Tokyo, Pergamon Press, pp. 1697-1709.

TINTO, Vincent (1991). «Deconstructing Social Theory : Translating Research on Student Retention into Policy». *Research in Higher Education.*

TINTO, Vincent (1987). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago, University of Chicago Press.

TINTO, Vincent (1975). «Dropout from Higher Education : A Theorical Synthesis of Recent Research». *Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 89-125.

VICE-RECTORAT À L'ENSEIGNEMENT (1994). *La persévérance par la qualité : politique intégrée sur la persévérance aux études dans les programmes longs de premier cycle à l'Université de Montréal.* Vice-rectorat à l'enseignement, Université de Montréal, janvier, 23 p.

WILCOX, Jerry et GLOVER, Robert H. (1990). *An Interactive Model for Studying Student Retention.* Communication présentée à l'Annual Forum of the Association of Institutional Research, Louisville, Kentucky, mai, 11 p.

ANNEXE A

POPULATION DE L'ENQUÊTE

ET

TAUX DE RÉPONSE

Tableau A1

Taux de réponse par faculté ou secteur facultaire et par sexe						
Faculté ou secteur facultaire	questionnaire abandon			questionnaire persévérance		
	H	F	T	H	F	T
Aménagement	41.8%	41.8%	41.8%	50.6%	55.6%	53.0%
FAS lettres et sciences humaines	19.3%	25.2%	22.7%	46.2%	55.5%	52.0%
FAS sciences sociales et psychologie	22.2%	28.6%	25.8%	60.0%	56.1%	57.4%
FAS sciences	27.8%	37.5%	31.7%	60.2%	60.3%	60.2%
Droit	33.3%	31.3%	32.1%	51.8%	56.1%	54.6%
Éducation physique	20.0%	16.7%	18.6%	59.1%	52.4%	55.8%
Médecine	66.7%	38.9%	42.9%	100.0%	77.4%	78.8%
Musique	21.7%	9.1%	17.6%	42.2%	41.9%	42.1%
Sciences de l'éducation	12.5%	40.7%	38.3%	40.0%	67.8%	65.6%
Sciences infirmières	22.7%	23.4%	23.2%	57.1%	64.5%	63.4%
Théologie	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	100.0%	50.0%
TOTAL	**25.5%**	**30.4%**	**28.2%**	**54.9%**	**58.4%**	**57.0%**

TABLEAU A2
TAUX D'ATTRITION AUX PROGRAMMES INCLUS DANS L'ENQUÊTE SELON LE SECTEUR, LA FACULTÉ ET LE PROGRAMME
HIVER 1993

	Cohorte 89			Cohorte 90		
	N	Attrition à l'UdeM[1]	Transfert	N	Attrition à l'UdeM	Transfert
CRÉATIVITÉ						
Aménagement						
Architecture	95	25,3%	2,1%	92	32,6%	14,1%
Architecture de paysage	41	36,6%	4,9%	37	21,6%	10,8%
Design industriel	64	17,2%	3,1%	65	27,7%	6,2%
Urbanisme	71	26,8%	1,4%	60	31,7%	11,7%
Musique	189	46,0%	11,6%	166	38,6%	13,9%
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES						
FAS (lettres et sc. humaines)						
Études allemandes	14	28,6%	7,1%	10	40,0%	20,0%
Études anglaises	16	31,3%	6,3%	11	27,3%	18,2%
Études françaises	88	37,5%	18,2%	108	30,6%	21,3%
Études hispaniques	17	47,1%	17,6%	16	37,5%	31,3%
Histoire	101	45,5%	11,9%	75	34,7%	20,0%
Histoire de l'art	50	40,0%	16,0%	56	33,9%	16,1%
Linguistique	43	32,6%	18,6%	29	62,1%	10,3%
Philosophie	26	53,8%	23,1%	28	39,3%	17,9%
Traduction	111	29,7%	7,2%	97	22,7%	4,1%
Théologie	18	27,8%	11,1%	15	53,3%	0,0%
SCIENCES SOCIALES						
FAS (sciences sociales)						
Anthropologie	62	43,5%	14,5%	70	35,7%	20,0%
Criminologie	122	22,1%	4,9%	131	11,5%	3,8%
Psychologie	136	18,4%	16,9%	145	15,2%	9,7%
Psycho-éducation	75	33,3%	12,0%	65	15,4%	10,8%
Relations industrielles	135	13,3%	7,4%	131	13,7%	3,1%
Science politique	138	37,7%	19,6%	129	24,8%	23,3%
Sciences économiques	116	59,5%	17,2%	109	45,9%	16,5%
Service social	72	25,0%	6,9%	71	19,7%	4,2%
Sociologie	71	52,1%	19,7%	61	26,2%	19,7%
FAS (prog. bidisciplinaire)						
Mathématiques-économie	12	50,0%	41,7%	9	44,4%	33,3%
Droit	403	19,6%	2,0%	411	17,0%	2,9%
Sciences de l'éducation	255	22,0%	4,3%	250	20,8%	4,8%

[1] L'attrition à l'UdeM inclut l'élimination, l'abandon notifié par l'étudiant et «l'interruption», c'est-à-dire la non-réinscription au programme initial ou à tout autre programme de l'Université en excluant les Écoles affiliées.

	Cohorte 89			Cohorte 90		
	N	Attrition à l'UdeM	Transfert	N	Attrition à l'UdeM	Transfert
SCIENCES PURES ET APPLIQUÉES						
FAS (sciences)						
Biochimie	88	43,2%	15,9%	83	33,7%	13,3%
Chimie	50	48,0%	12,0%	53	22,6%	18,9%
Géographie	76	43,4%	2,6%	50	24,0%	18,0%
Géologie	14	7,1%	0,0%	13	38,5%	7,7%
Informatique	109	44,0%	5,5%	77	32,5%	5,2%
Mathématiques	180	43,9%	9,4%	174	40,2%	10,3%
Physique	61	49,2%	19,7%	53	54,7%	18,9%
Sciences biologiques	186	21,0%	17,2%	197	27,9%	13,7%
FAS (prog. bidisciplinaires)						
Mathématiques-informatique	25	56,0%	16,0%	26	23,1%	26,9%
Mathématiques-physique	29	41,4%	17,2%	8	37,5%	25,0%
Éducation physique	108	45,4%	8,3%	90	30,0%	5,6%
SANTÉ						
Médecine						
Nutrition	58	20,7%	3,4%	62	22,6%	8,1%
Sciences infirmières	245	24,9%	10,2%	226	20,8%	9,7%

ANNEXE B

RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES

PERSÉVÉRANCE A L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le sondage s'adresse aux étudiantes et aux étudiants qui se sont inscrits à un programme «long» de premier cycle (c'est-à-dire à un baccalauréat ou au majeur en éducation) en septembre 1989 ou en septembre 1990. Il se peut que vous ayez obtenu votre diplôme récemment; si oui, veuillez vous référer à votre expérience avant l'obtention de votre diplôme.

0.1 De ces deux années, en quelle année vous êtes-vous inscrit pour la première fois à un tel programme?
(935 répondants)

Septembre 1989	48,7%
Septembre 1990	51,3%

SECTION 1: VOS ÉTUDES PRÉUNIVERSITAIRES ET VOTRE CHOIX A L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

1.1 Lorsque vous vous êtes inscrit à l'Université de Montréal, dans le programme que vous venez d'identifier, la dernière institution d'enseignement fréquentée était-elle une institution collégiale (ou l'équivalent)?
(933 répondants)

Oui	75,9%	->	***Passez à la Question 1.3***
Non	24,1%		

Donnez pour cette institution la dernière année d'inscription:
(216 répondants) **Moyenne = 1988 (Écart-type = 2,8)**

1.2 Avez-vous déjà étudié au niveau collégial?
(221 répondants)

Oui	91,0%		
Non	9,0%	->	***Passez à la question 1.9***

1.3 Détenez-vous un diplôme d'études collégiales?
(896 répondants)

Oui	97,5%		
Non	2,5%	->	***Passez à la question 1.3b***

1.3a En quelle année avez-vous obtenu ce diplôme?
(798 répondants) **Moyenne = 1988 (Écart-type = 2,8)**

1.3b Programme: **Secteur général**
(880 répondants)

- Sciences	41,9%
- Lettres	3,9%
- Arts	3,5%
- Sciences humaines	42,2%
ou **Secteur professionnel**	8,5%

Répartition des étudiants par secteurs, facultés et programmes

	N	%
CRÉATIVITÉ	**111**	**11,9%**
Aménagement	**80**	**8,6%**
Architecture	34	3,6%
Architecture de paysage	8	0,9%
Design industriel	16	1,7%
Urbanisme	22	2,4%
Musique	**31**	**3,3%**
Musique (général)	17	1,8%
Composition	2	0,2%
Interprétation	12	1,3%
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES (TOTAL)	**65**	**10,2%**
FAS (lettres et sciences humaines)	**62**	**9,8%**
Études allemandes	2	0,2%
Études anglaises	1	0,1%
Études françaises	22	2,4%
Études hispaniques	1	0,1%
Histoire	19	2,0%
Histoire de l'art	7	0,7%
Linguistique	3	0,3%
Philosophie	7	0,7%
Traduction	30	3,2%
Théologie	3	0,3%
SCIENCES SOCIALES (TOTAL)	**393**	**42,0%**
FAS (sciences sociales)	**219**	**23,4%**
Anthropologie	11	1,2%
Criminologie	44	4,7%
Psychologie	37	4,0%
Psycho-éducation	18	1,9%
Relations industrielles	38	4,1%
Science politique	23	2,5%
Sciences économiques	13	1,4%
Service social	22	2,4%
Sociologie	13	1,4%
FAS (programmes multidisciplinaires)	**1**	**0,1%**
Mathématiques-économie	1	0,1%
Droit	**131**	**14,0%**
Sciences de l'éducation	**42**	**4,5%**

Répartition des étudiants par secteurs, facultés et programme

	N	%
SCIENCES PURES ET APPLIQUÉES (TOTAL)	**228**	**24,4%**
FAS (sciences)	**193**	**20,6%**
Biochimie	29	3,1%
Chimie	13	1,4%
Géographie	20	2,1%
Géologie	3	0,3%
Informatique	21	2,2%
Mathématiques	55	5,9%
Physique	7	0,7%
Sciences biologiques	45	4,8%
FAS (programmes multidisciplinaires)	**11**	**1,2%**
Mathématiques-informatique	9	1,0%
Mathématiques-physique	2	0,2%
Éducation physique	**24**	**2,6%**
SANTÉ (TOTAL)	**108**	**11,9%**
Médecine	**26**	**2,9%**
Nutrition	26	2,8%
Sciences infirmières	**82**	**8,8%**
TOTAL	**905**	**100,0%**

1.4 En combien de trimestres avez-vous complété vos études collégiales?
(896 répondants)

(783 répondants) général:	**Moyenne = 4,6 trimestres (Écart-type = 1,0)**
(73 répondants) professionnel:	**Moyenne = 6,8 trimestres (Écart-type = 1,5)**

1.5 Avez-vous changé de programme pendant vos études collégiales?
(896 répondants)

Oui	22,6%	->	***Combien de fois?***
Non	77,4%		**Moyenne = 1,2**

1.6 Pendant une semaine type d'une session collégiale, approximativement combien d'heures par semaine consacriez-vous aux activités suivantes?

Cours (incl. laboratoires, ateliers...) **(871 répondants)**	**Moyenne = 22,6 heures/semaine** **(Écart-type = 6,2)**
Travail personnel associé à ces cours **(874 répondants)**	**Moyenne = 15,0 heures/semaine** **(Écart-type = 8,6)**
Travail rémunéré **(888 répondants)**	**Moyenne = 14,9 heures/semaine** **(Écart-type = 6,1)**

1.7 Durant la dernière année de vos études collégiales, demeuriez-vous chez vos parents?
(896 répondants)

Oui	78,7%
Non	21,3%

1.8 En général, sur le plan scolaire, comment vous situiez-vous dans votre groupe?
(897 répondants)

Très au-dessus de la moyenne	16,9%
Au-dessus de la moyenne	53,1%
Dans la moyenne	28,4%
Au-dessous de la moyenne	1,6%

1.9 **Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans le choix du programme auquel vous vous êtes inscrit à l'Université de Montréal?**

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Votre intérêt pour la discipline **(932 répondants)**	68,2%	25,3%	5,2%	1,3%
Le défi intellectuel présenté par la discipline **(929 répondants)**	28,7%	39,7%	21,5%	10,0%
La profession que vous aviez choisie exigeait ce diplôme universitaire **(932 répondants)**	36,9%	24,6%	17,0%	21,6%
Les débouchés sur le marché du travail **(930 répondants)**	19,6%	33,0%	28,4%	18,9%
Votre réussite antérieure dans ce domaine d'études **(928 répondants)**	18,2%	28,8%	16,7%	36,3%
Le prestige de la profession **(929 répondants)**	13,2%	30,5%	34,4%	21,9%
L'influence de votre famille **(931 répondants)**	4,1%	20,5%	32,0%	43,4%
Étudier dans ce programme universitaire augmentait votre probabilité d'être admis dans le programme de votre premier choix **(921 répondants)**	10,7%	8,0%	9,3%	71,9%
L'influence de vos amis et compagnons d'études **(930 répondants)**	2,9%	15,3%	31,6%	50,2%
Votre expérience antérieure sur le marché du travail **(930 répondants)**	6,0%	10,9%	16,9%	66,2%
Votre perception de la «facilité» du programme **(930 répondants)**	1,9%	11,5%	36,7%	49,9%
Les conseils d'un orienteur **(928 répondants)**	1,8%	11,4%	25,0%	61,7%

(18,3% des étudiants ont mentionné un autre facteur très important)

1.10 Quelle a été l'importance de chacun des facteurs suivants dans le choix de l'Université de Montréal?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Université francophone **(928 répondants)**	52,4%	30,3%	9,2%	8,2%
Université prestigieuse **(926 répondants)**	21,4%	44,5%	22,2%	11,9%
Université particulièrement renommée dans la discipline choisie **(929 répondants)**	22,4%	36,6%	24,8%	16,3%
Proximité géographique **(929 répondants)**	26,4%	31,5%	18,0%	24,1%
Université sur laquelle vous aviez le plus d'informations **(925 répondants)**	11,0%	31,1%	30,1%	27,8%
Majorité des pavillons regroupés sur un même campus **(926 répondants)**	12,3%	25,4%	24,1%	38,2%
Vie universitaire intéressante **(926 répondants)**	5,0%	25,2%	34,7%	35,2%
Seule université de la région montréalaise à offrir ce programme **(922 répondants)**	17,5%	10,3%	10,5%	61,7%
Disponibilité de services aux étudiants **(926 répondants)**	5,5%	21,8%	32,7%	40,0%
Parents ou amis ayant étudié ou étudiant encore à l'Université de Montréal **(928 répondants)**	7,9%	18,3%	21,0%	52,8%
Déjà inscrit dans un autre programme à l'Université de Montréal **(918 répondants)**	5,7%	6,2%	5,6%	82,6%
Université fréquentée par certains de vos professeurs au collégial **(925 répondants)**	2,5%	5,4%	15,9%	76,2%
Parent/s à l'emploi de l'Université de Montréal **(914 répondants)**	1,8%	0,8%	4,7%	92,8%

(12,8% des étudiants ont mentionné un autre facteur très important)

1.11 Lorsque vous avez fait votre demande d'admission, aviez-vous un projet de carrière bien déterminé?
(930 répondants)

Oui	59,9%
Non	40,1%

1.12 Avez-vous été admis dans le programme qui était votre premier choix?
(930 répondants)

Oui	81,1%
Non	18,9%

SECTION 2: VOTRE EXPÉRIENCE DE LA VIE UNIVERSITAIRE DEPUIS VOTRE ENTRÉE DANS LE PROGRAMME

VOS DÉBUTS DANS LE PROGRAMME

2.1 Comment vous décririez votre adaptation...

	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
sur le plan des études? **(934 répondants)**	18,8%	51,1%	25,6%	4,5%
sur le plan social? **(925 répondants)**	27,4%	47,0%	21,1%	4,5%

2.2 A votre arrivée, quel a été votre degré de satisfaction par rapport aux éléments suivants?

	Très satisfait	Assez satisfait	Assez insatisfait	Très insatisfait
L'information sur les activités étudiantes **(932 répondants)**	15,3%	58,8%	22,7%	3,1%
Les occasions offertes de rencontrer d'autres étudiants de votre promotion **(930 répondants)**	25,4%	48,1%	19,8%	6,8%
L'information sur l'environnement physique (plan du campus, signalisation...) **(933 répondants)**	21,3%	51,6%	21,5%	5,6%
L'information relative au programme **(934 répondants)**	9,9%	57,6%	25,5%	7,1%
Les occasions de vous familiariser avec le fonctionnement de votre département ou faculté **(933 répondants)**	8,1%	49,7%	33,1%	9,0%
L'information relative aux différents services **(934 répondants)**	4,9%	50,9%	35,3%	8,9%
Les occasions offertes de rencontrer les professeurs de votre département ou faculté **(933 répondants)**	9,1%	44,8%	32,8%	13,3%
L'information relative aux personnes ressources **(933 répondants)**	7,4%	45,8%	36,7%	10,2%

2.3 Indiquez la fréquence de votre participation aux activités suivantes:

a) **pour l'ensemble de l'UdeM**	Souvent	Parfois	Jamais
Activités sociales (ex. parties) **(904 répondants)**	11,4%	46,6%	42,0%
Activités sportives **(903 répondants)**	14,3%	38,5%	47,2%
Activités culturelles (ex. concerts, expositions, films) **(902 répondants)**	3,4%	45,2%	51,3%
Activités politiques (associations étudiantes) **(896 répondants)**	2,8%	10,9%	86,3%

b) **spécifiques à votre unité**	Souvent	Parfois	Jamais	NAP
Activités sociales (ex. parties) **(905 répondants)**	32,0%	46,1%	21,0%	0,9%
Activités culturelles (ex. concerts, expositions, films) **(906 répondants)**	16,2%	39,8%	36,4%	7,5%
Activités sportives **(910 répondants)**	14,2%	26,6%	54,2%	5,1%
Activités politiques (associations étudiantes) **(915 répondants)**	12,3%	26,8%	58,1%	2,7%

2.4 Indiquez votre niveau de satisfaction par rapport aux services offerts...

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
Services sportifs **(71% d'utilisateurs)**	52,4%	43,2%	3,8%	0,6%
Services de santé **(37% d'utilisateurs)**	43,0%	49,4%	6,1%	1,5%
Services culturels **(50% d'utilisateurs)**	17,9%	74,1%	7,1%	0,9%
Services audiovisuels **(53% d'utilisateurs)**	29,3%	61,2%	7,9%	1,6%
Services des bibliothèques **(99% d'utilisateurs)**	39,3%	48,3%	9,3%	3,1%
Services de résidences **(9% d'utilisateurs)**	43,0%	41,9%	8,1%	7,0%
Services des librairies et des magasins scolaires **(98% d'utilisateurs)**	28,3%	53,9%	13,1%	4,6%
Services de secrétariat dans votre département ou faculté **(98% d'utilisateurs)**	38,3%	43,2%	12,5%	6,0%
Services de l'aide financière **(54% d'utilisateurs)**	24,4%	55,2%	14,5%	6,0%
Services institutionnels liés à la gestion de votre dossier financier (perception des frais de scolarité...) **(90% d'utilisateurs)**	14,9%	64,0%	14,5%	6,6%
Services de polycopie **(93% d'utilisateurs)**	24,7%	48,4%	18,0%	8,9%
Services insitutionnels liés à la gestion de votre dossier (admission, inscription...) **(96% d'utilisateurs)**	14,0%	58,9%	18,8%	8,4%
Services d'orientation et de consultation psychologique **(23% d'utilisateurs)**	28,7%	40,3%	19,4%	11,6%
Services informatiques **(69% d'utilisateurs)**	18,7%	50,3%	21,7%	9,3%
Services de stationnement **(39% d'utilisateurs)**	8,5%	35,3%	24,5%	31,7%
Services alimentaires **(79% d'utilisateurs)**	5,2%	36,9%	31,3%	26,6%

2.5 Indiquez votre niveau de satisfaction par rapport à l'infrastructure matérielle ...

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
Matériel didactique **(82% d'utilisateurs)**	11,0%	68,5%	17,2%	3,3%
Équipement **(76% d'utilisateurs)**	14,0%	58,0%	20,0%	8,0%
Support informatique **(69% d'utilisateurs)**	13,1%	49,5%	26,1%	11,3%
Salles de laboratoires **(43% d'utilisateurs)**	10,4%	51,9%	22,6%	15,1%
Salles de cours **(100% d'utilisateurs)**	7,0%	44,8%	32,7%	15,5%

2.6 En ce qui regarde vos études à l'Université de Montréal, comment décririez-vous le niveau de support moral reçu des personnes suivantes?

	Élevé	Moyen	Faible	Nul
Votre conjoint **(52% des répondants)**	75,9%	17,5%	3,9%	2,7%
Vos compagnons d'études **(99% des répondants)**	56,2%	35,3%	5,7%	2,8%
Vos amis **(98% des répondants)**	52,7%	36,7%	9,6%	1,0%
Vos parents **(96% des répondants)**	65,6%	23,1%	8,1%	3,1%
Vos frères ou soeurs **(85% des répondants)**	39,7%	36,1%	14,8%	9,4%
Vos professeurs **(96% des répondants)**	11,7%	37,0%	35,0%	16,2%

2.7 Les auxiliaires d'enseignement, moniteurs, démonstrateurs... ont-ils joué un rôle important dans ...

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Votre adaptation académique? **(81% des répondants)**	9,7%	27,1%	36,3%	26,8%
Votre intégration sociale? **(77% des répondants)**	2,4%	10,2%	36,3%	51,2%

2.8 Indiquez comment vous qualifieriez le niveau d'encadrement pédagogique dans votre programme ...
(923 répondants)

Très bon	11,9%
Bon	52,0%
Faible	26,4%
Très faible	9,6%

2.9 En termes de rapports entre l'enseignement théorique et pratique, identifieriez-vous votre programme comme ...
(925 répondants)

Bien équilibré	38,2%
Trop théorique	60,2%
Trop pratique	1,5%

2.10 Pensez-vous que les grands groupes nuisent à la qualité de l'enseignement selon les aspects suivants?
(928 répondants)

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Ne sais pas
Relations professeurs-étudiants	71,4%	21,6%	6,4%	0,6%
Possibilité d'interactions en classe	65,2%	26,5%	7,1%	1,2%
Compréhension de la matière	25,5%	46,1%	27,3%	1,1%
Interactions entre étudiants	34,4%	36,4%	27,7%	1,5%

2.11 Etes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
Je suis très intéressé à développer des rapports amicaux avec les étudiants de mon programme **(926 répondants)**	46,2%	42,2%	9,6%	1,9%
J'ai d'excellents rapports avec mes professeurs à l'Université de Montréal **(923 répondants)**	20,8%	59,2%	17,4%	2,6%
Mon milieu d'études est très stimulant sur le plan intellectuel **(925 répondants)**	24,3%	53,8%	18,1%	3,8%
Il a été facile de me faire un groupe d'amis dès mon arrivée **(926 répondants)**	36,3%	38,9%	19,1%	5,7%
Je reçois toujours un accueil chaleureux du personnel du secrétariat **(924 répondants)**	31,9%	39,7%	21,2%	7,1%
Il existe un climat d'entraide entre les étudiants **(927 répondants)**	20,4%	49,4%	22,5%	7,7%
Il est très facile de rencontrer les professeurs pour des consultations individuelles **(925 répondants)**	16,3%	53,3%	25,2%	5,2%
Il n'existe pas de sous-groupes rivaux dans mon programme **(918 répondants)**	21,1%	33,4%	31,7%	13,7%
L'ensemble des étudiants de mon programme partage ma vision du monde **(915 répondants)**	4,0%	46,3%	35,2%	14,4%
J'ai l'impression d'être important dans mon département ou ma faculté **(924 répondants)**	7,8%	31,9%	39,8%	20,5%

SITUATION FINANCIERE ET ALLOCATION DU TEMPS

2.12 Depuis le début de votre programme à l'Université de Montréal, indiquez le pourcentage approximatif de vos revenus annuels provenant des sources suivantes:

- Travail rémunéré l'été
  (91% des répondants) — **Moyenne = 42,3%** **(Écart-type = 22,2)**
- Travail rémunéré pendant l'année universitaire
  (66% des répondants) — **Moyenne = 31,1%** **(Écart-type = 23,7)**
- Famille
  (62% des répondants) — **Moyenne = 31,8%** **(Écart-type = 24,8)**
- Prêts et bourses
  (51% des répondants) — **Moyenne = 39,7%** **(Écart-type = 24,4)**
- Autres
  (7% des répondants) — **Moyenne = 22,0%** **(Écart-type = 25,7)**

2.13 Depuis le début de votre programme à l'Université de Montréal, indiquez le pourcentage approximatif de dépenses dans les catégories suivantes:

- Vêtements et autres items personnels
  (95% des répondants) — **Moyenne = 13,2%** **(Écart-type = 11,8)**
- Frais de scolarité et autres dépenses liées aux études
  (94% des répondants) — **Moyenne = 33,0%** **(Écart-type = 18,9)**
- Loisirs
  (94% des répondants) — **Moyenne = 12,9%** **(Écart-type = 11,4)**
- Transport
  (93% des répondants) — **Moyenne = 12,9%** **(Écart-type = 10,2)**
- Nourriture
  (79% des répondants) — **Moyenne = 15,9%** **(Écart-type = 8,2)**
- Logement
  (59% des répondants) — **Moyenne = 33,4%** **(Écart-type = 12,0)**

2.14 Est-ce que vous avez présentement des dettes personnelles reliées aux études?
(917 répondants)

Non	47,3%
Oui	52,7%

Si oui, combien? **Moyenne = 8 800 $** **(Écart-type = 5200)**

2.15 Au moment de votre inscription au programme, est-ce que vous habitiez chez vos parents?
(918 répondants)

Oui	64,8%
Non	35,2%

2.16 Depuis le début de votre programme à l'Université de Montréal, avez-vous eu généralement un travail rémunéré pendant l'année universitaire?
(917 répondants)

Oui	58,2%		
Non	41,8%	->	***Passez à la question 2.18***

Pendant une semaine type du trimestre, indiquez le nombre d'heures de travail

En semaine (lundi matin à vendredi 16:00 heures) **(74% de ceux qui travaillent)**	**Moyenne = 12,4 heures (Écart-type = 8,0)**
En fin de semaine **(78% de ceux qui travaillent)**	**Moyenne = 11,0 heures (Écart-type = 4,9)**

Est-ce que votre travail est relié aux études?
(528 répondants)

Oui	29,9%
Non	70,1%

Est-ce que vous travaillez à l'Université?
(530 répondants)

Oui	10,4%
Non	89,6%

2.17 Indiquez l'importance relative de chacun des facteurs suivants pour déterminer votre nombre d'heures de travail:
(532 répondants)

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Nécessité financière	63,5%	25,8%	8,6%	2,1%
Maintien d'un niveau de vie acceptable	39,7%	45,9%	11,3%	3,2%
Acquisition d'expérience sur le marché du travail	23,7%	31,1%	28,1%	17,1%
Élargissement de vos contacts sociaux	15,6%	28,6%	30,6%	25,2%
Besoin d'avoir une activité autre que les études	17,5%	24,4%	29,9%	28,2%

2.18 Pendant une semaine type d'un trimestre universitaire, indiquez le nombre approximatif d'heures consacrées aux activités suivantes:

- Cours (incl. laboratoires, ateliers...) **(100% des répondants)**	**Moyenne = 22,6 heures/semaine** **(Écart-type = 6,2)**
- Travail personnel associé à ces cours **(99% des répondants)**	**Moyenne = 20,6 heures/semaine** **(Écart-type = 11,1)**
- Travail rémunéré **(63% des répondants)**	**Moyenne = 15,9 heures/semaine** **(Écart-type = 8,3)**
- Transport **(94% des répondants)**	**Moyenne = 7,5 heures/semaine** **(Écart-type = 3,9)**
- Bénévolat **(16% des répondants)**	**Moyenne = 4,3 heures/semaine** **(Écart-type = 3,5)**
- Responsabilités familiales et domestiques **(85% des répondants)**	**Moyenne = 8,7 heures/semaine** **(Écart-type = 9,2)**
- Activités parascolaires et loisirs **(95% des répondants)**	**Moyenne = 9,8 heures/semaine** **(Écart-type = 6,6)**

SECTION 3: VOTRE CHEMINEMENT DEPUIS LE DÉBUT DE VOS ÉTUDES DANS VOTRE PROGRAMME DE PREMIER CYCLE A L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

3.1 Etes-vous dans le même programme que lors de votre inscription au programme que vous avez identifié en tout début de questionnaire (Question 0.2)?
(932 répondants)

Oui	85,8%		
Non	14,2%	->	***Passez à la question 3.5***

3.2 Avez-vous déjà interrompu vos études dans ce programme?
(781 répondants)

Oui	6,5%		
Non	93,5%	->	***Passez à la question 3.9***

3.3 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision d'interrompre vos etudes dans ce programme?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Raisons personnelles **(43 répondants)**	44,2%	20,9%	16,3%	18,6%
Incertitude face au projet de carrière **(43 répondants)**	23,3%	9,3%	11,6%	55,8%
Raisons financières **(44 répondants)**	15,9%	15,9%	9,1%	59,1%
Temps d'arrêt, «congé sabbatique» **(42 répondants)**	16,7%	9,5%	9,5%	69,0%
Raisons familiales **(45 répondants)**	20,0%	0.0%	11,1%	68,9%
Perspectives d'emploi sur le marché du travail **(44 répondants)**	9,1%	9,1%	18,2%	63,6%

(52,9% des répondants ont mentionné un autre facteur)

3.4 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de revenir à vos études dans ce programme?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Changement dans votre situation personnelle **(43 répondants)**	32,6%	23,3%	18,6%	25,6%
Priorité accordée aux études plutôt qu'à l'emploi **(41 répondants)**	29,3%	17,1%	4,9%	48,8%
Clarification de votre projet de carrière **(42 répondants)**	28,6%	11,9%	9,5%	50,0%
Amélioration de votre situation financière **(41 répondants)**	17,1%	14,6%	14,6%	53,7%
Changement dans votre situation familiale **(41 répondants)**	12,2%	0.0%	19,5%	68,3%

(37,3% des répondants ont mentionné un autre facteur)

PASSEZ A LA QUESTION 3.6

3.5 **Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de changer de programme?**

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Changement de projet de carrière **(117 répondants)**	52,1%	13,7%	7,7%	26,5%
Problèmes académiques dans votre premier programme **(119 répondants)**	21,0%	5,9%	13,4%	59,7%
Acceptation dans votre premier choix **(119 répondants)**	18,5%	2,5%	7,6%	71,4%
Vie étudiante décevante **(119 répondants)**	6,7%	11,8%	24,4%	57,1%
Charge de travail scolaire élevée **(119 répondants)**	5,0%	10,9%	17,6%	66,4%
Problème d'intégration sociale **(118 répondants)**	2,5%	9,3%	16,1%	72,0%
Possibilité d'étudier à temps partiel dans votre nouveau programme **(120 répondants)**	1,7%	3,3%	6,7%	88,3%

(13,6% des répondants ont mentionné un autre facteur)

3.6 Avez-vous sérieusement pensé à quitter l'Université de Montréal sans avoir complété le programme dans lequel vous êtes inscrit?
(188 répondants)

Oui	33,5%		
Non	66,5%	->	***Passez à la question 3.9***

3.7 Quand avez-vous pensé à abandonner vos études à l'Université de Montréal?
(62 répondants)

- Pendant la 1ère année 30,6%
- Entre la 1ère et 2e année 40,3%
- Après vous êtes réinscrit pour une 2e année 29,0%

3.8 **Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de persévérer à l'Université de Montréal?**

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Encouragement de votre famille **(19 répondants)**	10,5%	31,6%	21,1%	36,8%
Passage aux études à temps partiel **(19 répondants)**	21,1%	10,5%	10,5%	57,9%
Réorientation de programme réussie **(18 répondants)**	11,1%	5,6%	33,3%	50,0%
Diminution du temps de travail rémunéré **(19 répondants)**	0,0%	15,8%	10,5%	73,7%
Encouragement des autres étudiants **(19 répondants)**	5,3%	10,5%	26,3%	57,9%
Amélioration de vos méthodes de travail **(19 répondants)**	5,3%	5,3%	42,1%	47,4%
Consultation d'un orienteur ou psychologue **(19 répondants)**	5,3%	5,3%	15,8%	73,7%
Encouragement d'un ou des professeurs **(19 répondants)**	0,0%	10,5%	21,1%	68,4%

(9,5% des répondants ont mentionné un autre facteur)

3.9 D'après votre observation des étudiants autour de vous, quelle est l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans la décision d'abandonner des études de premier cycle à l'Université de Montréal

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Manque d'intérêt **(903 répondants)**	45,6%	41,0%	10,7%	2,7%
Raisons financières **(904 répondants)**	39,6%	38,6%	18,7%	3,1%
Raisons personnelles et familiales **(899 répondants)**	19,7%	47,3%	27,3%	5,8%
Exigences élevées des programmes **(905 répondants)**	23,5%	40,0%	32,2%	4,3%
Problèmes de gestion de temps **(884 répondants)**	12,2%	47,5%	34,0%	6,2%
Imprécision du projet de carrière **(886 répondants)**	33,4%	48,6%	14,9%	3,0%
Formation préuniversitaire inadéquate **(884 répondants)**	9,3%	32,6%	46,7%	11,4%
Mauvaise qualité de l'enseignement **(902 répondants)**	8,1%	24,1%	52,5%	15,3%
Intégration sociale non réussie **(902 répondants)**	2,3%	19,5%	55,5%	22,6%
Vie étudiante décevante **(902 répondants)**	2,9%	18,2%	54,0%	24,9%

(11,1% des répondants ont mentionné un autre facteur)

3.10 D'ici à trois (3) ans, avez-vous l'intention de commencer des études supérieures à l'Université de Montréal?
(904 répondants)

Oui	34,6%
Non	28,7%
Ne sais pas	36,7%

SECTION 4: VOTRE OPINION SUR L'IMPORTANCE DE PROPOSITIONS DE CHANGEMENT

Comme une priorité doit être établie entre ces propositions, veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux propositions soumises à l'intérieur de chaque bloc, en allant de la priorité la plus forte «1» à la priorité la plus faible «3», «4», «5» ou «6», selon le cas.

A l'intérieur de chaque bloc, chaque énoncé doit avoir une valeur différente.

4.1 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux propositions suivantes portant sur certains types d'informations à diffuser dans les collèges en plus de l'information sur le contenu des programmes.
(891 répondants)

[Inscrire «1» pour la proposition qui a la plus GRANDE priorité, «2» pour la seconde et «3» pour celle qui a la moindre priorité]

Informations sur les méthodes de travail à l'Université	**Priorité 1**	**Moyenne = 1,52 (Écart-type = 0,7)**
Informations sur la charge de travail à l'Université	**Priorité 2**	**Moyenne = 1,93 (Écart-type = 0,7)**
Information sur l'environnement universitaire	**Priorité 3**	**Moyenne = 2,55 (Écart-type = 0,7)**

4.2 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux éléments suivants d'une politique d'accueil dans un programme à l'Université de Montréal
(884 répondants)

Précision des objectifs globaux de formation du programme dans lequel s'inscrivent les cours de première année	**Priorité 1**	**Moyenne = 1,93 (Écart-type = 1,3)**
Identification des personnes ressources auxquelles les étudiants pourront faire appel selon leurs besoins spécifiques	**Priorité 2**	**Moyenne = 2,46 (Écart-type = 1,0)**
Rencontre avec les professeurs impliqués dans le programme	**Priorité 3**	**Moyenne = 2,70 (Écart-type = 1,2)**
Organisation d'activités qui permettent aux étudiants nouveaux et anciens d'établir des liens sociaux rapidement	**Priorité 4**	**Moyenne = 3,40 (Écart-type = 1,2)**
Information sur les activités parascolaires et la vie étudiante à l'Université de Montréal	**Priorité 5**	**Moyenne = 4,51 (Écart-type = 0,8)**

4.3 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux mesures suivantes reliées à l'encadrement des étudiants dans leur programme d'études.
(876 répondants)

A son arrivée, assigner à chaque étudiant un professeur comme conseiller pédagogique pour la durée du programme	**Priorité 1**	**Moyenne = 2,32 (Écart-type = 1,3)**
Organiser un système de tuteurs étudiants bénévoles pour aider dans le cas de difficultés académiques	**Priorité 2**	**Moyenne = 2,44 (Écart-type = 0,9)**
Développer un système de dépistage hâtif et d'intervention auprès des étudiants en difficulté	**Priorité 3**	**Moyenne = 2,60 (Écart-type = 1,1)**
Organiser un système de tuteurs étudiants bénévoles pour faciliter l'intégration au département ou à la faculté et à la vie universitaire en général	**Priorité 4**	**Moyenne = 2,64 (Écart-type = 1,1)**

4.4 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux mesures suivantes portant sur l'enseignement et la structure des programmes
(874 répondants)

Assigner aux cours et activités de première année les professeurs qui ont des aptitudes de communication et de vulgarisation reconnues	**Priorité 1**	**Moyenne = 2,02 (Écart-type = 1,2)**
Augmenter le nombre de stages et les mettre plus tôt dans le programme	**Priorité 2**	**Moyenne = 2,95 (Écart-type = 1,7)**
Favoriser la stabilité des groupes spécialement en première année	**Priorité 3**	**Moyenne = 3,23 (Écart-type = 1,4)**
Prévoir des activités de formation facultatives hors programme pendant l'été afin de favoriser la réussite des étudiants (ex. cours de langue, de mathématiques, d'informatique...)	**Priorité 4**	**Moyenne = 3,97 (Écart-type = 1,4)**
Offrir la possibilité de s'inscrire à temps partiel dans la plupart des programmes	**Priorité 5**	**Moyenne = 4,28 (Écart-type = 1,5)**
Avoir des critères d'admission plus rigoureux	**Priorité 6**	**Moyenne = 4,54 (Écart-type = 1,6)**

SECTION 5: VOTRE PROFIL PERSONNEL

5.1 En quelle année êtes-vous né?
(935 répondants)

Moyenne = 1968
(Écart-type = 4,1)

5.2 Quel est votre sexe?
(935 répondants)

Masculin	37,4%
Féminin	62,6%

5.3 Lors de votre inscription au programme, étiez-vous ...
(935 répondants)

Célibataire?	88,0%
Marié ou en union de fait?	11,1%
Séparé ou divorcé?	0,7%
Veuf?	0,1%

5.4 Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise et encore comprise?
(934 répondants)

Français	93,4%
Anglais	1,2%
Autre	5,5%

Langue (N)

- Allemand (1)
- Arabe (7)
- Arménien (1)
- Chinois (3)
- Créole (3)
- Espagnol (11)
- Grec (2)
- Gujaratie (1)
- Italien (7)
- Persan (1)
- Polonais (2)
- Portugais (2)
- Roumain (1)
- Thèque (1)
- Vietnamien (4)

5.5 Quelle est la langue que vous parlez le plus souvent maintenant à la maison?
(935 répondants)

Français	93,5%
Anglais	2,1%
Autre	3,2%
Français + autre	1,1%
Anglais + autre	0,1%

5.6 Quel est le niveau de scolarité de votre père? de votre mère? et celui de votre conjoint/e, s'il y a lieu? **(935 répondants)**

	Votre père **(97% des répondants)**	Votre mère **(97% des répondants)**	Votre conjoint **(39% des répondants)**
Moins qu'un cours secondaire complété	26,2%	23,7%	1,6%
Secondaire complété	18,6%	26,7%	10,7%
Collégial non complété	2,6%	4,9%	10,4%
Collégial complété	11,8%	18,7%	12,1%
Universitaire non (encore) complété	5,0%	5,3%	27,7%
Diplôme universitaire	35,7%	20,7%	37,5%

5.7 Au moment de votre inscription à l'Université de Montréal, quelle était l'occupation de ...
(935 répondants)

	Votre père (93% des répondants)	Votre mère (96% des répondants)	Votre conjoint (32% des répondants)
SI EN EMPLOI:			
Professionnel (ingénieur, pharmacien, notaire...)	20,8%	5,0%	10,6%
Semi-professionnel (infirmier, technicien de laboratoire, directeur ou professeur d'école secondaire...)	8,4%	18,0%	6,3%
Gérant, administrateur (gérant de banque, directeur d'entreprise, cadre d'un ministère ou d'une grande entreprise...)	18,5%	4,4%	3,3%
Administrateur intermédiaire (agent d'assurance, courtier, travailleur autonome, petit contracteur...)	9,1%	4,2%	4,6%
Employé de bureau (secrétaire, vendeur, commis de bureau, caissier, percepteur, répartiteur...)	4,5%	20,1%	5,3%
Travailleur spécialisé (boucher, électricien, coiffeur, pompier, policier...)	16,2%	4,9%	11,9%
Travailleur semi-spécialisé (camionneur, opérateur, couvreur, mineur...)	8,4%	2,9%	6,3%
Travailleur non spécialisé (concierge, débardeur, serveur...)	3,4%	6,5%	1,7%
Travailleur agricole	2,0%	0,6%	1,3%
SI SANS EMPLOI:			
Chômeur	1,3%	0,7%	1,3%
Étudiant	0,0%	1,3%	47,4%
Aux soins de la maison	0,0%	26,6%	0,0%
Retraité	7,6%	4,8%	0,0%

5.8 Avez-vous des frères ou soeurs en âge de fréquenter ou d'avoir fréquenté l'université?
(934 répondants)

Oui	75,5%		
Non	24,5%	->	***Passez à la Question 5.10***

5.9 Ces frères ou soeurs fréquentent-ils ou ont-ils fréquenté l'université?
(695 répondants)

Oui	65,6%
Non	34,4%

5.10 Pendant vos études à l'Université de Montréal, avez-vous vécu un événement marquant au plan personnel ou familial? Encerclez autant de réponses que nécessaires.
(935 répondants)

Maladie grave ou décès d'un proche	22,4%
Mariage ou union de fait	12,5%
Séparation ou divorce	10,9%
Maladie ou accident nécessitant hospitalisation	6,8%
Naissance d'un enfant	5,5%
Autre événement très important	12,6%

5.11 Pendant vos études, aviez-vous un handicap physique ou moteur?
(926 répondants)

Oui	2,3%
Non	97,7%

5.12 Au moment de votre inscription au programme, comment votre famille percevait-elle les études universitaires?
(932 répondants)

Très valorisées	81,5%
Assez valorisées	15,6%
Peu valorisés	2,5%
Pas du tout valorisées	0,4%

5.13 Au moment de votre première inscription dans une université, quelle qu'elle soit, quelle région habitiez-vous?
(934 répondants)

L'Ile de Montréal	36,7%
Dans la grande région de Montréal à l'extérieur de l'Ile	40,1%
Ailleurs au Québec	21,8%
Dans une autre province du Canada	0,5%
Dans un autre pays	0,7%

6.1 **(46,2% des répondants ont ajouté un commentaire.)**

ABANDON DES ÉTUDES A L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le sondage s'adresse aux étudiantes et aux étudiants qui se sont inscrits à un programme «long» de premier cycle (c'est-à-dire à un baccalauréat ou au majeur en éducation) en septembre 1989 ou en septembre 1990.

0.1 De ces deux années, en quelle année vous êtes-vous inscrit pour la première fois à un tel programme?
(481 répondants)

Septembre 1989	57,4%
Septembre 1990	42,6%

SECTION 1: VOS ÉTUDES PRÉUNIVERSITAIRES ET VOTRE CHOIX D'UN PROGRAMME A L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

1.1 Lorsque vous vous êtes inscrit à l'Université de Montréal, dans le programme que vous venez d'identifier, la dernière institution d'enseignement fréquentée était-elle une institution collégiale (ou l'équivalent)?
(480 répondants)

Oui	85,4%	->	***Passez à la Question 1.3***
Non	14,6%		

Donnez pour cette institution la dernière année d'inscription:
(67 répondants) **Moyenne = 1988 (Écart-type = 4,1)**

1.2 Avez-vous déjà étudié au niveau collégial?
(69 répondants)

Oui	89,9%		
Non	10,1%	->	***Passez à la question 1.9***

1.3 Détenez-vous un diplôme d'études collégiales?
(460 répondants)

Oui	95,0%		
Non	5,0%	->	***Passez à la question 1.3b***

1.3a En quelle année avez-vous obtenu ce diplôme?
(392 répondants) **Moyenne = 1988 (Écart-type = 2,0)**

1.3b Programme:
(455 répondants)

	Secteur général	
	- Sciences	41,8%
	- Lettres	3,3%
	- Arts	3,7%
	- Sciences humaines	41,8%
ou	**Secteur professionnel**	9,5%

Répartition des étudiants par secteurs, facultés et programmes

	N	%
CRÉATIVITÉ	**74**	**15,6%**
Aménagement	**56**	**11,8%**
Architecture	20	4,2%
Architecture de paysage	10	2,1%
Design industriel	14	3,0%
Urbanisme	12	2,5%
Musique	**18**	**3,8%**
Musique (général)	11	2,3%
Composition	3	0,6%
Interprétation	3	0,6%
Techniques d'écriture	1	0,2%
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES (TOTAL)	**50**	**10,5%**
FAS (lettres et sciences humaines)	**50**	**10,5%**
Études allemandes	2	0,4%
Études anglaises	1	0,2%
Études françaises	15	3,2%
Études hispaniques	1	0,2%
Histoire	16	3,4%
Histoire de l'art	3	0,6%
Linguistique	7	1,5%
Philosophie	5	1,1%
Traduction	7	1,5%
SCIENCES SOCIALES (TOTAL)	**181**	**38,2%**
FAS (sciences sociales)	**106**	**22,4%**
Anthropologie	11	2,3%
Criminologie	11	2,3%
Psychologie	10	2,1%
Psycho-éducation	10	2,1%
Relations industrielles	13	2,7%
Science politique	17	3,6%
Sciences économiques	20	4,2%
Service social	6	1,3%
Sociologie	8	1,7%
FAS (programmes multidisciplinaires)	**3**	**0,6%**
Mathématiques-économie	3	0,6%
Droit	**35**	**7,4%**
Sciences de l'éducation	**37**	**7,8%**

Répartition des étudiants par secteurs, facultés et programme

	N	%
SCIENCES PURES ET APPLIQUÉES (TOTAL)	**137**	**28,9%**
FAS (sciences)	**114**	**24,1%**
Biochimie	12	2,5%
Chimie	7	1,5%
Géographie	10	2,1%
Géologie	2	0,4%
Informatique	12	2,5%
Mathématiques	41	8,6%
Physique	11	2,3%
Sciences biologiques	19	4,0%
FAS (programmes multidisciplinaires)	**10**	**2,1%**
Mathématiques-informatique	7	1,5%
Mathématiques-physique	3	0,6%
Éducation physique	**13**	**2,7%**
SANTÉ (TOTAL)	**32**	**6,8%**
Médecine	**9**	**1,9%**
Nutrition	9	1,9%
Sciences infirmières	**23**	**4,9%**
TOTAL	**474**	**100,0%**

1.4 En combien de trimestres avez-vous complété vos études collégiales?
(451 répondants)

(406 répondants)	**général:**	**Moyenne = 4,8 trimestres (Écart-type = 1,4)**
(41 répondants)	**professionnel:**	**Moyenne = 6,2 trimestres (Écart-type = 2,0)**

1.5 Avez-vous changé de programme pendant vos études collégiales?
(481 répondants)

Oui	28,3%	->	***Combien de fois?***
Non	71,7%		**Moyenne = 1,4**

1.6 Pendant une semaine type d'une session collégiale, approximativement combien d'heures par semaine consacriez-vous aux activités suivantes?

Cours (incl. laboratoires, ateliers...) **(453 répondants)**	**Moyenne = 23,3 heures/semaine** **(Écart-type = 6,1)**
Travail personnel associé à ces cours **(459 répondants)**	**Moyenne = 15,2 heures/semaine** **(Écart-type = 9,5)**
Travail rémunéré **(459 répondants)**	**Moyenne = 16,4 heures/semaine** **(Écart-type = 6,8)**

1.7 Durant la dernière année de vos études collégiales, demeuriez-vous chez vos parents?
(463 répondants)

Oui	81,9%
Non	18,1%

1.8 En général, sur le plan scolaire, comment vous situiez-vous dans votre groupe?
(463 répondants)

Très au-dessus de la moyenne	20,7%
Au-dessus de la moyenne	47,5%
Dans la moyenne	29,2%
Au-dessous de la moyenne	2,6%

1.9 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans le choix du programme auquel vous vous êtes inscrit à l'Université de Montréal?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Votre intérêt pour la discipline **(477 répondants)**	53,7%	33,8%	11,1%	1,5%
Le c[illegible]ellectuel présenté par la disciplin[illegible] **(479 répondants)**	24,8%	36,3%	23,0%	15,9%
La profession que vous aviez choisie exigeait ce diplôme universitaire **(479 répondants)**	32,6%	25,1%	15,9%	26,5%
Votre réussite antérieure dans ce domaine d'études **(477 répondants)**	19,9%	30,4%	16,6%	33,1%
Les débouchés sur le marché du travail **(479 répondants)**	15,7%	29,6%	28,8%	25,9%
Le prestige de la profession **(479 répondants)**	15,7%	24,6%	31,3%	28,4%
L'influence de votre famille **(478 répondants)**	7,7%	16,5%	28,2%	47,5%
Étudier dans ce programme universitaire augmentait votre probabilité d'être admis dans le programme de votre premier choix **(475 répondants)**	15,4%	6,7%	9,3%	68,6%
Votre perception de la «facilité» du programme **(477 répondants)**	2,9%	14,5%	36,1%	46,5%
L'influence de vos amis et compagnons d'études **(479 répondants)**	4,2%	11,9%	36,5%	47,4%
Votre expérience antérieure sur le marché du travail **(479 répondants)**	5,8%	10,2%	13,8%	70,1%
Les conseils d'un orienteur **(478 répondants)**	2,7%	11,9%	28,5%	56,9%

(23,1% des étudiants ont mentionné un autre facteur très important)

1.10 Quelle a été l'importance de chacun des facteurs suivants dans le choix de l'Université de Montréal?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Université francophone **(479 répondants)**	50,3%	30,3%	9,0%	10,4%
Université prestigieuse **(476 répondants)**	17,0%	37,8%	25,8%	19,3%
Université particulièrement renommée dans la discipline choisie **(477 répondants)**	18,0%	34,8%	26,6%	20,5%
Proximité géographique **(478 répondants)**	22,2%	28,7%	19,7%	29,5%
Majorité des pavillons regroupés sur un même campus **(479 répondants)**	14,0%	25,9%	20,5%	39,7%
Université sur laquelle vous aviez le plus d'informations **(473 répondants)**	10,6%	27,1%	31,1%	31,3%
Vie universitaire intéressante **(477 répondants)**	8,8%	19,9%	31,9%	39,4%
Disponibilité de services aux étudiants **(477 répondants)**	5,2%	21,8%	30,6%	42,3%
Seule université de la région montréalaise à offrir ce programme **(475 répondants)**	15,2%	9,9%	12,2%	62,7%
Parents ou amis ayant étudié ou étudiant encore à l'Université de Montréal **(477 répondants)**	6,3%	17,4%	24,5%	51,8%
Déjà inscrit dans un autre programme à l'Université de Montréal **(473 répondants)**	3,8%	3,0%	4,7%	88,6%
Université fréquentée par certains de vos professeurs au collégial **(475 répondants)**	1,5%	4,8%	14,3%	79,4%
Parent/s à l'emploi de l'Université de Montréal **(472 répondants)**	1,1%	1,1%	4,7%	93,2%

(11,4% des étudiants ont mentionné un autre facteur très important)

1.11 Lorsque vous avez fait votre demande d'admission, aviez-vous un projet de carrière bien déterminé?
(478 répondants)

Oui	56,3%
Non	43,7%

1.12 Avez-vous été admis dans le programme qui était votre premier choix?
(478 répondants)

Oui	75,7%
Non	24,3%

SECTION 2: VOTRE EXPÉRIENCE DE LA VIE UNIVERSITAIRE DEPUIS VOTRE ENTRÉE DANS LE PROGRAMME

VOS DÉBUTS DANS LE PROGRAMME

2.1 Indiquez comment vous décririez votre adaptation...

	Très facile	Assez facile	Assez difficile	Très difficile
sur le plan des études? **(478 répondants)**	14,0%	37,9%	35,4%	12,8%
sur le plan social? **(474 répondants)**	19,2%	42,8%	23,8%	14,1%

2.2 A votre arrivée, quel a été votre degré de satisfaction par rapport aux éléments suivants?

	Très satisfait	Assez satisfait	Assez insatisfait	Très insatisfait
L'information sur l'environnement physique (plan du campus, signalisation...) **(477 répondants)**	20,3%	56,6%	16,1%	6,9%
L'information sur les activités étudiantes **(476 répondants)**	14,7%	54,8%	25,8%	4,6%
Les occasions offertes de rencontrer d'autres étudiants de votre promotion **(472 répondants)**	21,2%	44,5%	24,4%	10,0%
L'information relative au programme **(477 répondants)**	9,4%	56,2%	28,1%	6,3%
L'information relative aux différents services **(477 répondants)**	6,9%	50,1%	33,5%	9,4%
Les occasions de vous familiariser avec le fonctionnement de votre département ou faculté **(475 répondants)**	5,3%	43,4%	36,2%	15,2%
L'information relative aux personnes ressources **(477 répondants)**	5,2%	43,2%	39,2%	12,4%
Les occasions offertes de rencontrer les professeurs de votre département ou faculté **(476 répondants)**	6,5%	38,0%	34,2%	21,2%

2.3 Indiquez la fréquence de votre participation aux activités suivantes:

a) **pour l'ensemble de l'UdeM**	Souvent	Parfois	Jamais
Activités sociales (ex. parties) **(437 répondants)**	12,6%	36,6%	50,8%
Activités culturelles (ex. concerts, expositions, films) **(437 répondants)**	4,3%	36,8%	58,8%
Activités sportives **(439 répondants)**	13,9%	26,4%	59,7%
Activités politiques (associations étudiantes) **(434 répondants)**	1,6%	12,4%	85,9%

b) **spécifiques à votre unité**	Souvent	Parfois	Jamais	NAP
Activités sociales (ex. parties) **(450 répondants)**	22,0%	39,6%	38,4%	1,0%
Activités culturelles (ex. concerts, expositions, films) **(423 répondants)**	14,2%	34,8%	51,1%	1,0%
Activités sportives **(428 répondants)**	11,4%	20,3%	68,2%	1,0%
Activités politiques (associations étudiantes) **(443 répondants)**	6,3%	17,2%	76,5%	1,0%

2.4 Indiquez votre niveau de satisfaction par rapport aux services offerts...

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
Services sportifs **(49% d'utilisateurs)**	55,1%	42,3%	2,6%	0,0%
Services de santé **(23% d'utilisateurs)**	42,3%	49,5%	5,4%	2,7%
Services des bibliothèques **(96% d'utilisateurs)**	35,4%	53,4%	8,6%	2,6%
Services culturels **(39% d'utilisateurs)**	16,4%	69,9%	12,6%	1,1%
Services des librairies et des magasins scolaires **(96% d'utilisateurs)**	25,7%	59,6%	12,5%	2,2%
Services institutionnels liés à la gestion de votre dossier financier (perception des frais de scolarité...) **(82% d'utilisateurs)**	16,4%	65,9%	10,3%	7,4%
Services de polycopie **(69% d'utilisateurs)**	21,3%	57,4%	15,2%	6,1%
Services audiovisuels **(30% d'utilisateurs)**	17,9%	60,0%	17,9%	4,1%
Services de résidences **(8% d'utilisateurs)**	40,0%	37,5%	15,0%	7,5%
Services de l'aide financière **(37% d'utilisateurs)**	19,2%	58,2%	11,9%	10,7%
Services de secrétariat dans votre département ou faculté **(90% d'utilisateurs)**	17,6%	54,6%	13,2%	14,6%
Services insitutionnels liés à la gestion de votre dossier (admission, inscription...) **(94% d'utilisateurs)**	12,9%	55,3%	17,6%	14,2%
Services d'orientation et de consultation psychologique **(31% d'utilisateurs)**	32,9%	32,9%	21,2%	13,0%
Services informatiques **(45% d'utilisateurs)**	19,5%	46,0%	20,0%	14,4%
Services alimentaires **(71% d'utilisateurs)**	6,5%	45,3%	29,0%	19,2%
Services de stationnement **(37% d'utilisateurs)**	13,2%	25,9%	24,7%	36,2%

2.5 Indiquez votre niveau de satisfaction par rapport à l'infrastructure matérielle ...

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
Équipement **(69% d'utilisateurs)**	14,0%	63,5%	15,5%	7,0%
Matériel didactique **(75% d'utilisateurs)**	11,9%	63,4%	16,5%	8,2%
Salles de laboratoires **(48% d'utilisateurs)**	17,5%	49,8%	20,1%	12,7%
Support informatique **(49% d'utilisateurs)**	12,9%	49,8%	21,0%	16,3%
Salles de cours **(99% d'utilisateurs)**	11,9%	41,7%	26,9%	19,5%

2.6 En ce qui regarde vos études à l'Université de Montréal, comment décririez-vous le niveau de support moral reçu des personnes suivantes?

	Élevé	Moyen	Faible	Nul
Votre conjoint **(43% des répondants)**	59,4%	25,7%	7,9%	6,9%
Vos parents **(95% des répondants)**	53,9%	27,4%	13,5%	5,3%
Vos amis **(97% des répondants)**	41,4%	39,7%	13,0%	5,9%
Vos frères ou soeurs **(81% des répondants)**	38,9%	32,0%	19,8%	9,3%
Vos compagnons d'études **(95% des répondants)**	30,8%	39,4%	22,9%	6,8%
Vos professeurs **(95% des répondants)**	7,3%	21,1%	34,6%	37,0%

2.7 Les auxiliaires d'enseignement, moniteurs, démonstrateurs... ont-ils joué un rôle important dans ...

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Votre adaptation académique? **(80% des répondants)**	10,0%	24,9%	31,5%	33,6%
Votre intégration sociale? **(76% des répondants)**	3,9%	12,4%	31,8%	51,9%

2.8 Indiquez comment vous qualifieriez le niveau d'encadrement pédagogique dans votre programme ...
(473 répondants)

Très bon	6,8%
Bon	36,2%
Faible	35,5%
Très faible	21,6%

2.9 En termes de rapports entre l'enseignement théorique et pratique, identifieriez-vous votre programme comme ...
(465 répondants)

Bien équilibré	38,9%
Trop théorique	58,9%
Trop pratique	2,2%

2.10 Pensez-vous que les grands groupes nuisent à la qualité de l'enseignement selon les aspects suivants?

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Ne sais pas
Relations professeur-étudiants **(475 répondants)**	80,0%	14,7%	4,6%	0,6%
Possibilité d'interactions en classe **(475 répondants)**	62,9%	25,3%	10,7%	1,1%
Interactions entre étudiants **(474 répondants)**	36,3%	38,0%	24,9%	0,8%
Compréhension de la matière **(476 répondants)**	38,2%	34,9%	24,8%	2,1%

2.11 Etes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord
J'étais très intéressé à développer des rapports amicaux avec les étudiants de mon programme **(474 répondants)**	38,0%	39,9%	17,5%	4,6%
Il a été facile de me faire un groupe d'amis dès mon arrivée **(475 répondants)**	28,8%	35,6%	23,8%	11,8%
Je recevais toujours un accueil chaleureux du personnel du secrétariat **(471 répondants)**	13,6%	48,0%	28,2%	10,2%
Mon milieu d'études était très stimulant sur le plan intellectuel **(474 répondants)**	16,5%	39,7%	33,5%	10,3%
Il n'existait pas de sous-groupes rivaux dans mon programme **(465 répondants)**	21,7%	33,3%	27,7%	17,2%
Il existait un climat d'entraide entre les étudiants **(473 répondants)**	15,6%	38,5%	28,3%	17,5%
J'ai eu d'excellents rapports avec mes professeurs à l'Université de Montréal **(474 répondants)**	9,7%	43,0%	33,3%	13,9%
L'ensemble des étudiants de mon programme partageait ma vision du monde **(457 répondants)**	4,2%	43,1%	33,7%	19,0%
Il était très facile de rencontrer les professeurs pour des consultations individuelles **(469 répondants)**	4,3%	33,7%	41,8%	20,3%
J'avais l'impression d'être important dans mon département ou ma faculté **(473 répondants)**	3,4%	15,6%	40,4%	40,6%

Répondants en attrition

SITUATION FINANCIERE ET ALLOCATION DU TEMPS

2.12 Lorsque vous étiez inscrit à votre programme à l'Université de Montréal, quel était le pourcentage approximatif de vos revenus annuels provenant des sources suivantes:

- Travail rémunéré l'été **(84% des répondants)**	**Moyenne = 43,4% (Écart-type = 24,6)**
- Travail rémunéré pendant l'année universitaire **(61% des répondants)**	**Moyenne = 39,8% (Écart-type = 28,2)**
- Famille **(56% des répondants)**	**Moyenne = 38,9% (Écart-type = 28,7)**
- Prêts et bourses **(34% des répondants)**	**Moyenne = 46,2% (Écart-type = 25,9)**
- Autres **(9% des répondants)**	**Moyenne = 27,2% (Écart-type = 29,0)**

2.13 Lorsque vous étiez inscrit à votre programme à l'Université de Montréal quel était le pourcentage approximatif de dépenses sur les catégories suivantes:

- Frais de scolarité et autres dépenses liées aux études **(95% des répondants)**	**Moyenne = 36,2% (Écart-type = 20,3)**
- Transport **(92% des répondants)**	**Moyenne = 15,2% (Écart-type = 10,5)**
- Vêtements et autres items personnels **(90% des répondants)**	**Moyenne = 13,8% (Écart-type = 10,7)**
- Loisirs **(89% des répondants)**	**Moyenne = 13,9% (Écart-type = 11,5)**
- Nourriture **(69% des répondants)**	**Moyenne = 16,8% (Écart-type = 9,2)**
- Logement **(45% des répondants)**	**Moyenne = 33,7% (Écart-type = 12,6)**

2.14 Lorsque vous avez quitté l'Université de Montréal, aviez-vous des dettes personnelles reliées aux études?
(471 répondants)

Oui	36,5%
Non	63,5%

Si oui, combien? **Moyenne = 5 400 $ (Écart-type = 4300)**

2.15 Au moment de votre inscription au programme, est-ce que vous habitiez chez vos parents?
(474 répondants)

Oui	72,8%
Non	27,2%

2.16 Est-ce que vous aviez, en général, un travail rémunéré pendant l'année universitaire?
(472 répondants)

Oui	58,3%		
Non	41,7%	->	***Passez à la question 2.18***

Pendant une semaine type du trimestre, indiquez le nombre d'heures de travail

En semaine (lundi matin à vendredi 16:00 heures) **(74% de ceux qui travaillent)**	**Moyenne = 12,8 heures (Écart-type = 8,6)**
En fin de semaine **(86% de ceux qui travaillent)**	**Moyenne = 12,1 heures (Écart-type = 5,6)**

Est-ce que votre travail était relié à vos études?
(273 répondants)

Oui	12,8%
Non	87,2%

Est-ce que vous travailliez à l'Université?
(273 répondants)

Oui	1,8%
Non	98,2%

2.17 Indiquez l'importance relative de chacun des facteurs suivants pour déterminer votre nombre d'heures de travail:
(269 répondants)

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Nécessité financière	58,4%	28,3%	10,4%	3,0%
Maintien d'un niveau de vie acceptable	35,3%	49,1%	10,8%	4,8%
Besoin d'avoir une activité autre que les études	17,5%	27,9%	27,1%	27,5%
Acquisition d'expérience sur le marché du travail	17,1%	27,1%	31,6%	24,2%
Élargissement de vos contacts sociaux	16,7%	27,1%	28,6%	27,5%

2.18 Pendant une semaine type d'un trimestre universitaire, indiquez le nombre approximatif d'heures consacrées aux activités suivantes:

- Cours (incl. laboratoires, ateliers...) **(99% des répondants)**	**Moyenne = 18,7 heures/semaine (Écart-type = 6,8)**
- Travail personnel associé à ces cours **(99% des répondants)**	**Moyenne = 19,2 heures/semaine (Écart-type = 11,2)**
- Travail rémunéré **(61% des répondants)**	**Moyenne = 18,6 heures/semaine (Écart-type = 8,7)**
- Transport **(96% des répondants)**	**Moyenne = 8,3 heures/semaine (Écart-type = 4,2)**
- Bénévolat **(22% des répondants)**	**Moyenne = 4,5 heures/semaine (Écart-type = 3,3)**
- Responsabilités familiales et domestiques **(75% des répondants)**	**Moyenne = 7,9 heures/semaine (Écart-type = 7,6)**
- Activités parascolaires et loisirs **(86% des répondants)**	**Moyenne = 10,0 heures/semaine (Écart-type = 7,8)**

SECTION 3: VOTRE ABANDON DES ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, VOS MOTIFS ET COMMENT VOUS AVEZ VÉCU CE CHANGEMENT

Dans votre groupe, certains se sont inscrits à un programme de baccalauréat ou au majeur en éducation, en 1989 ou en 1990, et ont quitté simultanément ce programme et l'Université de Montréal (excluant les Écoles affiliées). D'autres répondants ont quitté ce programme «long» pour s'inscrire à un autre programme à l'Université de Montréal. Exemples: passage du baccalauréat en histoire au mineur en histoire, passage du baccalauréat en architecture de paysage au baccalauréat en architecture ou passage du baccalauréat en études françaises au certificat en relations publiques. Ils ont alors quitté l'Université de Montréal après avoir changé de programme une fois ou plus.

La sous-section 3A s'adresse à tous les répondants et porte sur les différentes facettes de l'abandon du programme «long». La sous-section 3B concerne ceux qui ont fait un changement de programme avant de quitter l'Université de Montréal. La dernière sous-section, 3C, porte sur votre expérience suite à votre départ de l'Université de Montréal, c'est-à-dire après avoir quitté le dernier programme auquel vous étiez inscrit.

SOUS-SECTION 3A: VOTRE ABANDON DES ÉTUDES DANS LE PROGRAMME QUE VOUS AVEZ IDENTIFIÉ AU DÉBUT DU QUESTIONNAIRE (à la Question 0.2)

3.1 Quand avez-vous abandonné votre programme?
(473 répondants)

- Durant la première session avant toute forme d'évaluation objective (exemple: remise d'examens intra ou de travaux pratiques corrigés...)	10,6%
- Durant la première session après une certaine forme d'évaluation objective	13,5%
- Au tout début de la 2e session	14,2%
- Avant la fin de la 2e session	10,8%
- Entre la 1ère et la 2e année	32,3%
- Pendant la 2e année	11,4%
- Après la 2e année	7,2%

3.2 Lorsque vous avez commencé à penser sérieusement à abandonner votre programme, en avez-vous discuté avec une ou plusieurs des personnes suivantes?

	Oui	Non
Conjoint **(193 répondants)**	83,9%	16,1%
Parents **(461 répondants)**	74,8%	25,2%
Amis à l'extérieur de l'Université de Montréal **(460 répondants)**	68,7%	31,3%
Étudiants de l'Université de Montréal **(462 répondants)**	59,1%	40,9%
Conseillers en orientation ou psychologues de l'Université **(459 répondants)**	17,6%	82,4%
Membres du personnel de votre département ou de votre faculté **(459 répondants)**	11,3%	88,7%
Professeurs **(459 répondants)**	10,5%	89,5%
Auxiliaires d'enseignement, moniteurs, démonstrateurs **(458 répondants)**	3,1%	96,9%

3.3 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de ne pas compléter votre programme?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Vous aviez perdu intérêt pour votre programme (E) **(470 répondants)**	42,6%	27,2%	10,6%	19,6%
La pédagogie utilisée ne vous convenait pas (U) **(471 répondants)**	26,5%	24,8%	19,7%	28,9%
Vos professeurs ne s'occupaient pas sufisamment de vous (U) **(461 répondants)**	18,0%	20,4%	23,2%	38,4%
Vous trouviez le niveau de difficulté du programme plus élevé que prévu (U) **(472 répondants)**	15,7%	22,2%	21,2%	40,9%
Compléter votre programme ne vous ouvrait pas des perspectives d'emploi assez intéressantes (E) **(463 répondants)**	18,1%	18,1%	15,6%	48,2%
Vous préfériez aller dans un secteur plus appliqué (E) **(458 répondants)**	22,7%	13,3%	10,7%	53,3%
Votre charge de travail scolaire était trop lourde (U) **(467 répondants)**	10,5%	22,1%	28,1%	39,4%
Sans avoir été éliminé, vous estimiez vos résultats trop faibles pour continuer (échecs, notes faibles...) (U) **(462 répondants)**	14,9%	15,2%	14,7%	55,2%
Le milieu était peu stimulant sur le plan intellectuel (U) **(455 répondants)**	10,3%	19,8%	24,4%	45,5%
Vous trouviez difficile de vous intégrer à votre groupe (U) **(470 répondants)**	10,9%	16,4%	22,1%	50,6%
La vie étudiante était peu intéressante à l'Université (U) **(471 répondants)**	10,0%	17,2%	27,0%	45,9%

E = Orientation générale de vos études et de votre carrière
U = Facteurs directement reliés à votre expérience universitaire
P = Facteurs personnels et familiaux et situation financière

3.3 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de ne pas compléter votre programme? (suite)

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Vous aviez l'impression de ne rien apprendre (U) **(457 répondants)**	11,4%	14,0%	25,2%	49,5%
Vous aviez des problèmes financiers (P) **(469 répondants)**	10,0%	14,7%	13,4%	61,8%
Vous n'étiez pas prêt à consentir plus d'effort pour vos études (U) **(456 répondants)**	7,9%	16,0%	19,1%	57,0%
Vos professeurs n'aimaient pas enseigner au 1er cycle (U) **(459 répondants)**	8,7%	12,6%	16,8%	61,9%
En le commençant, vous n'aviez pas l'intention de compléter votre programme (E) **(459 répondants)**	6,8%	7,8%	11,5%	73,9%
Vous trouviez difficile de lire en anglais (U) **(458 répondants)**	5,7%	8,3%	12,9%	73,1%
Vous avez été éliminé de votre programme (U) **(462 répondants)**	11,7%	1,9%	6,7%	79,7%
Vous ne pouviez pas compléter votre programme à temps partiel à l'Université de Montréal (E) **(459 répondants)**	8,5%	5,0%	6,8%	79,7%
Vous ne pouviez pas maintenir un niveau de consommation jugé désirable (P) **(456 répondants)**	3,1%	9,0%	12,7%	75,2%
Vous avez été touché par des problèmes de santé (P) **(450 répondants)**	6,4%	4,2%	6,4%	82,9%
Vous avez été accepté dans votre programme de premier choix dans un autre établissement universitaire (E) **(462 répondants)**	8,0%	1,3%	3,2%	87,4%
Vous avez accepté un emploi satisfaisant (E) **(458 répondants)**	2,6%	4,8%	5,7%	86,9%

E = Orientation générale de vos études et de votre carrière
U = Facteurs directement reliés à votre expérience universitaire
P = Facteurs personnels et familiaux et situation financière

3.3 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de ne pas compléter votre programme? (suite)

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Vous avez été touché par la maladie ou le décès d'un proche (P) **(453 répondants)**	2,6%	2,6%	1,8%	92,9%
Vous avez été touché par la naissance d'un enfant (P) **(451 répondants)**	2,7%	0,2%	1,1%	96,0%
Vous ne maîtrisiez pas assez bien la langue française (U) **(458 répondants)**	0,7%	1,5%	6,3%	91,5%

(49,1% des répondants ont mentionné un autre facteur)

E = Orientation générale de vos études et de votre carrière
U = Facteurs directement reliés à votre expérience universitaire
P = Facteurs personnels et familiaux et situation financière

3.4 Indiquez si vous avez eu recours aux stratégies suivantes avant de quitter votre programme:

	Oui	Non
Cueillette d'informations sur d'autres programmes d'études pour fins d'inscription **(464 répondants)**	51,9%	48,1%
Abandon d'un cours ou plus pour alléger votre tâche **(462 répondants)**	45,5%	54,5%
Augmentation du temps d'étude **(462 répondants)**	27,1%	72,9%
Cueillette d'informations sur les emplois possibles **(459 répondants)**	20,3%	79,7%
Diminution des heures de travail rémunéré **(462 répondants)**	12,6%	87,4%

3.5 Quand vous avez quitté l'Université de Montréal, étiez-vous encore inscrit au programme que vous avez identifié en début de questionnaire (à la Question 0.2)?
(475 répondants)

Oui	78,9%	->	***Passez à la Question 3.8***
Non	21,1%		

SOUS-SECTION 3B: VOTRE INSCRIPTION A UN 2e PROGRAMME ET VOTRE ABANDON DE CE PROGRAMME

3.6 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de vous réinscrire à l'Université de Montréal, dans un autre programme?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Nouvel intérêt en termes de discipline **(64 répondants)**	39,1%	34,4%	7,8%	18,8%
Nouvel intérêt en termes de carrière **(64 répondants)**	43,8%	29,7%	9,4%	17,2%
Inscription à un programme de «transition» en vue de vous préparer à une inscription dans un troisième programme non directement accessible parce que, par exemple, vous ne respectiez pas la structure d'accueil **(65 répondants)**	30,8%	7,7%	9,2%	52,3%
Utilisation des crédits cumulés dans le premier programme pour obtenir un diplôme de 30 crédits ou 60 crédits, c'est-à-dire un certificat ou un diplôme avec sujet majeur **(64 répondants)**	14,1%	12,5%	15,6%	57,8%
Programme avec charge de travail moins lourde **(64 répondants)**	6,3%	12,5%	25,0%	56,3%

(14,0% des répondants ont mentionné un autre facteur)

3.7 Quelle a été l'importance relative de chacun des facteurs suivants dans votre décision de quitter ce 2e programme?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
Raisons personnelles **(63 répondants)**	46,0%	22,2%	3,2%	28,6%
Acceptation dans une autre université **(64 répondants)**	37,5%	3,1%	3,1%	56,3%
Raisons financières **(63 répondants)**	7,9%	7,9%	20,6%	63,5%
Raisons familiales **(63 répondants)**	7,9%	7,9%	11,1%	73,0%
Acceptation d'un emploi **(63 répondants)**	7,9%	4,8%	4,8%	82,5%

(33,3% des répondants ont mentionné un autre facteur)

SOUS-SECTION 3C: VOTRE EXPÉRIENCE SUITE A VOTRE DÉPART DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

3.8 Quelle est la description qui convient le mieux à vos activités dans l'année suivant l'abandon de vos études à l'Université de Montréal?
(461 répondants)

(Ne choisissez qu'une réponse)

- Études à temps plein exclusivement	29,7%
- Travail à temps plein sans étudier	25,8%
- Travail à temps partiel et études à temps plein	18,0%
- Travail à temps plein et études à temps partiel	7,2%
- Travail à temps partiel sans étudier	7,2%
- Travail à temps partiel et études à temps partiel	4,1%
- Travail à temps plein et études à temps plein	3,7%
- Aux soins de la maison	3,0%
- Études à temps partiel et à la recherche d'une emploi	0,4%
- Études à temps partiel exclusivement	0,4%
- Autre	0,4%

3.9 Dans l'année suivant l'abandon de vos études à l'Université de Montréal, vous êtes-vous inscrit à des études dans un autre établissement postsecondaire?
(468 répondants)

Oui	68,2%	->	***Passez à la Question 3.11***
Non	31,8%		

3.10 De quel établissement universitaire s'agit-il?
(317 répondants)

- Université du Québec à Montréal (UQAM)	37,5%
- Collège, secteur professionnel	18,9%
- Université Laval	8,2%
- Constituante de l'Université du Québec autre que l'UQAM	7,3%
- École des Hautes Études Commerciales	6,6%
- Université de Sherbrooke	5,0%
- École Polytechnique	3,5%
- Université McGill	3,2%
- Collège, secteur général	2,8%
- Université Concordia	2,5%
- Université Bishop	0,0%
- Autre	4,4%

Passez à la Question 3.12

3.11 Est-ce que vous avez l'intention de revenir aux études universitaires d'ici trois ans?
(145 répondants)

Oui	53,8%		
Non	17,9%	->	***Passez à la Section 4***
Ne sais pas	28,3%	->	***Passez à la Section 4***

3.12 Avez-vous l'intention de revenir aux études à l'Université de Montréal dans un programme régulier?
(393 répondants)

Oui	->	***Au premier cycle***	17,6%
		Au deuxième cycle	6,4%
Non			46,8%
Ne sais pas			29,3%

SECTION 4: VOTRE OPINION SUR L'IMPORTANCE DE PROPOSITIONS DE CHANGEMENT

Comme une priorité doit être établie entre ces propositions, veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux propositions soumises à l'intérieur de chaque bloc, en allant de la priorité la plus forte «1» à la priorité la plus faible «3», «4», «5» ou «6», selon le cas.

A l'intérieur de chaque bloc, chaque énoncé doit avoir une valeur différente.

4.1 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux propositions suivantes portant sur certains types d'information à diffuser dans les collèges en plus de l'information sur le contenu des programmes.
(422 répondants)

[Inscrire «1» pour la proposition qui a la plus GRANDE priorité, «2» pour la seconde et «3» pour celle qui a la moindre priorité]

	Priorité de 1 à 3
Information sur les méthodes de travail à l'Université	**Moyenne = 1,5 (Écart-type = 0,7)**
Information sur la charge de travail à l'Université	**Moyenne = 2,0 (Écart-type = 0,7)**
Information sur l'environnement universitaire	**Moyenne = 2,5 (Écart-type = 0,8)**

4.2 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux éléments suivants d'une politique d'accueil dans un programme à l'Université de Montréal.
(422 répondants)

	Priorité de 1 à 5
Précision des objectifs globaux de formation du programme dans lequel s'inscrivent les cours de première année	**Moyenne = 2,1 (Écart-type = 1,3)**
Identification des personnes ressources auxquelles les étudiants pourront faire appel selon leurs besoins spécifiques	**Moyenne = 2,5 (Écart-type = 1,0)**
Rencontre avec les professeurs impliqués dans le programme	**Moyenne = 2,7 (Écart-type = 1,2)**
Organisation d'activités qui permettent aux étudiants nouveaux et anciens d'établir des liens sociaux rapidement	**Moyenne = 3,4 (Écart-type = 1,3)**
Information sur les activités parascolaires et la vie étudiante à l'Université de Montréal	**Moyenne = 4,3 (Écart-type = 1,0)**

4.3 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux mesures suivantes reliées à l'encadrement des étudiants dans leur programme d'études.
(416 répondants)

	Priorité de 1 à 4
A son arrivée, assigner à chaque étudiant un professeur comme conseiller pédagogique pour la durée du programme	**Moyenne = 2,3 (Écart-type = 1,2)**
Organiser un système de tuteurs étudiants bénévoles pour aider dans le cas de difficultés académiques	**Moyenne = 2,5 (Écart-type = 1,0)**
Organiser un système de tuteurs étudiants bénévoles pour faciliter l'intégration au département ou à la faculté et à la vie universitaire en général	**Moyenne = 2,5 (Écart-type = 1,1)**
Développer un système de dépistage hâtif et d'intervention auprès des étudiants en difficulté	**Moyenne = 2,7 (Écart-type = 1,1)**

4.4 Veuillez indiquer la priorité que vous accorderiez aux mesures suivantes portant sur l'enseignement et la structure des programmes.
(412 répondants)

	Priorité de 1 à 6
Assigner aux cours et activités de première année les professeurs qui ont des aptitudes de communication et de vulgarisation reconnues	**Moyenne = 2,0 (Écart-type = 1,2)**
Favoriser la stabilité des groupes spécialement en première année	**Moyenne = 3,1 (Écart-type = 1,5)**
Augmenter le nombre de stages et les mettre plus tôt dans le programme	**Moyenne = 3,4 (Écart-type = 1,6)**
Offrir la possibilité de s'inscrire à temps partiel dans la plupart des programmes	**Moyenne = 3,7 (Écart-type = 1,6)**
Prévoir des activités de formation facultatives hors programme pendant l'été afin de favoriser la réussite des étudiants (ex. cours de langues, de mathématiques, d'informatique...)	**Moyenne = 4,0 (Écart-type = 1,3)**
Avoir des critères d'admission plus rigoureux	**Moyenne = 4,9 (Écart-type = 1,5)**

SECTION 5: VOTRE PROFIL PERSONNEL

5.1 En quelle année êtes-vous né?
(481 répondants)

Moyenne = 1968
(Écart-type = 4,1)

5.2 Quel est votre sexe?
(481 répondants)

Masculin	41,0%
Féminin	59,0%

5.3 Lors de votre inscription au programme, étiez-vous...
(478 répondants)

Célibataire?	90,0%
Mariée ou en union de fait?	9,4%
Séparé ou divorcé?	0,6%
Veuf?	0,0%

5.4 Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise et encore comprise?
(479 répondants)

Français	93,5%
Anglais	1,3%
Autre	5,2%

Langue (N)

- Allemand (1)
- Arabe (6)
- Arménien (2)
- Cambodgien (2)
- Chinois (1)
- Chinois et vietnamien (1)
- Créole (1)
- Espagnol (4)
- Français et anglais (1)
- Grec (1)
- Italien (3)
- Portugais (2)
- Vietnamien (2)

5.5 Quelle est la langue que vous parlez le plus souvent maintenant à la maison?
(478 répondants)

Français	95,2%
Anglais	1,5%
Autre	1,9%
Français + autre	1,3%
Anglais + autre	0,2%

Langue (N)

- Arabe (4)
- Arménien (1)
- Chinois (1)
- Espagnol (1)
- Français et anglais (6)
- Italien (1)
- Vietnamien (2)

5.6 Quel est le niveau de scolarité de votre père? de votre mère? et celui de votre conjoint, s'il y a lieu? **(475 répondants)**

	Votre père **(98% des répondants)**	Votre mère **(98% des répondants)**	Votre conjoint **(35% des répondants)**
Moins qu'un cours secondaire complété	29,7%	24,8%	4,3%
Secondaire complété	21,1%	29,5%	11,8%
Collégial non complété	3,2%	3,8%	11,8%
Collégial complété	13,3%	18,4%	19,3%
Universitaire non (encore) complété	4,5%	5,1%	23,0%
Diplôme universitaire	28,2%	18,4%	29,8%

5.7 Au moment de votre inscription à l'Université de Montréal, quelle était l'occupation de votre père? de votre mère? et celle de votre conjoint s'il y a lieu?
(475 répondants)

	Votre père (93% des répondants)	Votre mère (97% des répondants)	Votre conjoint (28% des répondants)
SI EN EMPLOI:			
Professionnel (ingénieur, pharmacien, notaire...)	14,5%	5,0%	6,3%
Semi-professionnel (infirmier, technicien de laboratoire, directeur ou professeur d'école secondaire...)	10,4%	17,7%	10,2%
Gérant, administrateur (gérant de banque, directeur d'entreprise, cadre d'un ministère ou d'une grande entreprise...)	20,6%	3,5%	3,1%
Administrateur intermédiaire (agent d'assurance, courtier, travailleur autonome, petit contracteur...)	8,1%	4,1%	6,3%
Employé de bureau (secrétaire, vendeur, commis de bureau, caissier, percepteur, répartiteur...)	4,8%	19,7%	6,3%
Travailleur spécialisé (boucher, électricien, coiffeur, pompier, policier...)	15,8%	4,1%	11,8%
Travailleur semi-spécialisé (camionneur, opérateur, couvreur, mineur...)	13,3%	3,7%	6,3%
Travailleur non spécialisé (concierge, débardeur, serveur...)	3,2%	7,8%	3,9%
Travailleur agricole	2,0%	0,9%	0,8%
SI SANS EMPLOI:			
Chômeur	0,5%	0,2%	1,6%
Étudiant	0,0%	0,9%	40,9%
Aux soins de la maison	0,2%	28,8%	2,4%
Retraité	6,6%	3,7%	0,0%

5.8 Avez-vous des frères ou soeurs en âge de fréquenter ou d'avoir fréquenté l'université?
(477 répondants)

Oui	72,1%		
Non	27,9%	->	***Passez à la Question 5.10***

5.9 Ces frères ou soeurs fréquentent-ils ou ont-ils fréquenté l'université?
(336 répondants)

Oui	63,1%
Non	36,9%

5.10 Pendant vos études à l'Université de Montréal, avez-vous vécu un événement marquant au plan personnel ou familial? Encerclez autant de réponses que nécessaires.
(481 répondants)

Maladie grave ou décès d'un proche	10,4%
Séparation ou divorce	7,1%
Mariage ou union de fait	5,4%
Maladie ou accident nécessitant hospitalisation	5,2%
Naissance d'un enfant	3,3%
Autre événement très important	17,9%

5.11 Pendant vos études, aviez-vous un handicap physique ou moteur?
(476 répondants)

Oui	1,7%
Non	98,3%

5.12 Au moment de votre inscription au programme, comment votre famille percevait-elle les études universitaires?
(478 répondants)

Très valorisées	77,6%
Assez valorisées	16,5%
Peu valorisés	4,2%
Pas du tout valorisées	1,7%

5.13 Au moment de votre première inscription dans une université, quelle qu'elle soit, quelle région habitiez-vous?
(479 répondants)

L'Ile de Montréal	36,7%
Dans la grande région de Montréal à l'extérieur de l'Ile	41,3%
Ailleurs au Québec	21,5%
Dans une autre province du Canada	0,4%
Dans un autre pays	0,0%

6.1 **(55,1% des répondants ont ajouté un commentaire.)**

ANNEXE C

RÉSULTATS DES ANALYSES BIVARIÉES

ET

DE L'ANALYSE FACTORIELLE

Tableau C1
Le cheminement selon le contingentement du programme (CONTING)

	Contingentement fort	Contingentement faible	Contingentement nul
Persévérance	41.9%	37.5%	20.6%
Abandon	33.4%	31.7%	34.9%
N = 1335	519	473	343

Gamma 0.22542

Tableau C2
Le cheminement selon le programme de type professionnel ou non professionnel (PROFESSI)

	Programme professionnel oui	Programme professionnel non
Persévérance	61.3%	38.7%
Abandon	48.9%	51.1%
N = 1335	759	576

Gamma 0.24831

Tableau C3
Le cheminement selon le secteur d'études du programme (SECTEUR)

	Secteur Créativité	Secteur Lettres et sc. humaines	Secteur Sciences sociales	Secteur Sc. pures et appliquées	Secteur Santé
Persévérance	11.9%	9.7%	42.6%	23.8%	11.9%
Abandon	15.4%	11.9%	37.4%	28.6%	6.7%
N = 1335	176	140	544	341	134

Gamma -0.08096

Tableau C4
Le cheminement selon le sexe (SEXE)

	Sexe femme	Sexe homme
Persévérance	62.1%	37.9%
Abandon	58.9%	41.1%
N = 1335	814	521

Gamma 0.06849

Tableau C5
Le cheminement selon l'âge (AGE)

	Âge - de 21 ans	Âge 21 - 25 ans	Âge + de 25 ans
Persévérance	67.2%	24.2%	8.6%
Abandon	69.1%	21.7%	9.2%
N = 1335	906	311	118

Gamma -0.03334

Tableau C6
Le cheminement selon le régime d'étude (STAT)

	Régime d'étude plein temps	Régime d'étude temps partiel
Persévérance	76.6%	23.4%
Abandon	78.9%	21.1%
N = 1335	1034	301

Gamma -0.06587

Tableau C7
Le cheminement selon le niveau de scolarité du père (SCOLPERE)

	Scolarité < université	Scolarité université
Persévérance	59.4%	40.6%
Abandon	67.4%	32.6%
N = 1294	806	488

Gamma -0.16997

Tableau C8
Le cheminement selon le soutien reçu de l'entourage (MILIEU)

	Soutien reçu fort	Soutien reçu faible
Persévérance	74.2%	25.8%
Abandon	53.3%	46.7%
N = 1334	890	444

Gamma 0.43064

Tableau C9
Le cheminement selon les événements marquants durant les études (EVES)

	Événements marquants non	Événements marquants oui
Persévérance	50.6%	49.4%
Abandon	59.5%	40.5%
N = 1335	718	617

Gamma -0.17869

Tableau C10
Le cheminement selon la cote Z au cégep (ZCOL)

	Cote Z - de 49.922	Cote Z 49.922 - 50.403	Cote Z + de 50.403
Persévérance	13.5%	31.9%	54.6%
Abandon	17.4%	35.8%	46.8%
N = 1256	187	418	651

Gamma -0.14206

Tableau C11
Le cheminement selon la note moyenne au cégep (MOYCEG)

	Note moyenne - de 69.5	Note moyenne 69.5 - 75.8	Note moyenne + de 75.8
Persévérance	13.5%	32.9%	53.6%
Abandon	21.6%	35.8%	42.6%
N = 1093	180	371	542

Gamma -0.21127

Tableau C12
Le cheminement selon le type d'institution de provenance (CATCIPR)

	Type d'institution université	Type d'institution autre
Persévérance	16.5%	83.5%
Abandon	12.1%	87.9%
N = 1335	199	1136

Gamma 0.17744

Tableau C13
Le cheminement selon l'échec à un cours obligatoire lors du premier trimestre (EOBL1TR)

	Échec non	Échec oui
Persévérance	92.6%	7.4%
Abandon	68.7%	31.3%
N = 1335	1122	213

Gamma 0.70322

Tableau C14
Le cheminement selon la mise en probation (PROB)

	Mise en probation non	Mise en probation oui
Persévérance	92.9%	7.1%
Abandon	73.8%	26.2%
N = 1280	1107	173

Gamma 0.64616

Tableau C15
Le cheminement selon la moyenne cumulative (MOYC)

	Moyenne cumulative < 2.7	Moyenne cumulative > = 2.7
Persévérance	23.6%	76.4%
Abandon	65.2%	34.8%
N = 1220	444	776

Gamma -0.71679

Tableau C16
Le cheminement selon les abandons ou échecs au programme (ABAE)

	Abandon ou échec non	Abandon ou échec oui
Persévérance	50.7%	49.3%
Abandon	17.6%	82.4%
N = 1307	512	795

Gamma 0.65644

Tableau C17
Le cheminement selon le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe (SUPMOY)

	Pourcentage - de 40%	Pourcentage 40 - 68%	Pourcentage + de 68%
Persévérance	12.9%	34.2%	52.9%
Abandon	43.6%	26.3%	30.1%
N = 1212	270	385	557

Gamma -0.49425

Tableau C18
Le cheminement selon la probation et/ou l'élimination (PROBELI)

	Probation et/ou élimination non	Probation et/ou élimination oui
Persévérance	93.3%	6.7%
Abandon	56.9%	43.1%
N = 1150	959	191

Gamma 0.82725

Tableau C19

Matrice des coefficients de corrélation partiels
entre les principaux motifs d'abandon[1]

VARIABLE	AINTERET	APPLIQUE	ADUR	APEDAGOG	APASJOB	ATTENTIO
AINTERET	1.0000	.2322 **	.1999 **	.1910 **	.1984 **	-.0578 **
APPLIQUE		1.0000	.0646 *	-.0438	.2992 **	.0521
ADUR			1.0000	-.0066	-.1866 **	.3632 **
APEDAGOG				1.0000	-.0154	.4823 **
APASJOB					1.0000	.0589
ATTENTIO						1.0000

Description des variables

AINTERET: perte d'intérêt pour le programme
APPLIQUE: recherche d'un secteur d'études plus appliqué
ADUR: programme plus difficile que prévu
APEDAGOG: pédagogie inadéquate
APASJOB: perspectives d'emploi pas assez intéressantes
ATTENTIO: pas assez d'attention de la part des professeurs

1 Chaque coefficient dans la matrice est un coefficient de corrélation partiel entre deux variables en contrôlant pour les quatre autres variables.

** Niveau de confiance de 95%
* Niveau de confiance de 90%

Tableau C20

Liste des variables de motifs d'abandon

AJAMAIS:	compléter le programme n'a jamais été l'objectif visé
AILLEURS:	acceptation dans un programme de 1er choix dans un autre établissement
AEMPLOI:	emploi satisfaisant
APASJOB:	perspectives d'emploi pas assez intéressantes
AINTERET:	perte d'intérêt pour le programme
APARTIEL:	impossible de compléter le programme à temps partiel à l'UdeM
APPLIQUE:	préférence pour un secteur d'études plus appliqué
ADUR:	programme plus difficile que prévu
ADEVOIR:	charge scolaire trop lourde
ATTENTIO:	pas assez d'attention de la part des professeurs
APPREND:	impression de ne rien apprendre
AELIMINE:	élimination du programme
AFAIBLE:	résultats scolaires faibles
APEDAGOG:	pédagogie inadéquate
A1CYCLE:	professeurs
ALANGUE:	maîtrise insuffisante de la langue française
ANGLAIS:	difficultés avec la langue anglaise
APLAT:	milieu peu stimulant sur le plan intellectuel
AEFFORT:	pas prêt à consentir plus d'effort pour les études
AINTEGRA:	difficultés à s'intégrer au groupe d'étudiants
AVIEETU:	vie étudiante peu intéressante
ASANTE:	problèmes de santé
AENFANT:	naissance d'un enfant
ADECES:	maladie ou décès d'un proche
AFINANCE:	problèmes financiers
ACONSOMM:	impossible de maintenir le niveau de consommation désiré

Tableau C21

Résultats de l'analyse factorielle relative aux motifs d'abandon

Matrice de corrélation après rotation*

Motif	facteur 1	facteur 2	facteur 3
AJAMAIS	0.03688	-0.07241	-0.25674
AILLEURS	0.10685	-0.15390	-0.00360
AEMPLOI	-0.01960	0.03400	0.27842
APASJOB	0.10605	0.00853	-0.40692
AINTERET	0.23167	0.30209	-0.50175
APARTIEL	0.04503	0.21085	0.42767
APPLIQUE	0.08183	0.21182	-0.54806
ADUR	0.08969	0.83152	-0.08873
ADEVOIR	0.16144	0.79235	0.09255
ATTENTIO	0.59254	0.44974	-0.01931
APPREND	0.52971	0.12612	-0.22514
AELIMINE	0.02359	0.25894	0.22433
AFAIBLE	0.05853	0.71073	0.01352
APEDAGOG	0.65710	0.25793	-0.02142
A1CYCLE	0.60335	0.09285	-0.01272
ALANGUE	0.05645	0.29931	0.21172
ANGLAIS	0.15219	0.30005	0.14511
APLAT	0.66911	-0.05696	-0.08864
AEFFORT	0.19138	0.55413	-0.00781
AINTEGRA	0.64084	0.10003	0.10199
AVIEETU	0.75101	0.0021[illegible]	0.03540
ASANTE	0.00638	0.1677[illegible]	0.27210
AENFANT	-0.15639	0.04296	0.34176
ADECES	0.17417	-0.09908	0.33724
AFINANCE	0.06442	0.05837	0.64279
ACONSOMM	0.14697	0.15248	0.46848

facteur 1: raisons socio-pédagogiques
facteur 2: effort scolaire
facteur 3: situation financière

facteur	Valeur Eigen	% variance expliqué
1	4,12985	15,9
2	2,29831	8,8
3	1,83745	7,1

* estimée à l'aide de SPSS, Varimax

ANNEXE D

RÉSULTATS DES ANALYSES TRIVARIÉES

Tableau D1
Le cheminement selon le niveau de scolarité du conjoint (SCOLC)
et la cote Z au cégep (ZCOL)

	< 49.922 Scolarité		49.922 - 50,403 Scolarité		> 50.403 Scolarité	
	< université	université	< université	université	< université	université
Persévérance	29.7%	70.3%	29.4%	70.6%	40.9%	59.1%
Abandon	47.4%	52.6%	52.7%	47.3%	49.3%	50.7%
N = 453	20	36	59	98	104	136

Gamma (ordre zéro) 0.29029
Gamma partiel (ordre un) 0.26561

Tableau D2
Le cheminement selon l'importance des débouchés sur le marché du travail
dans le choix du programme (CDEMPLOI)
et le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe (SUPMOY)

	< 40% Débouchés		40 - 68% Débouchés		> 68% Débouchés	
	important	peu import.	important	peu import.	important	peu import.
Persévérance	63.0%	37.0%	51.7%	48.3%	50.6%	49.4%
Abandon	47.8%	52.2%	50.5%	49.5%	36.7%	63.3%
N = 1206	145	124	197	186	265	289

Gamma (ordre zéro) 0.14591
Gamma partiel (ordre un) 0.20644

Tableau D3
Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)
et le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe (SUPMOY)

	< 40% Encadrement		40 - 68% Encadrement		> 68% Encadrement	
	bon	faible	bon	faible	bon	faible
Persévérance	58.7%	41.3%	60.8%	39.2%	67.3%	32.7%
Abandon	37.7%	62.3%	38.3%	61.7%	53.2%	46.8%
N = 1197	124	144	208	169	356	196

Gamma (ordre zéro) 0.41101
Gamma partiel (ordre un) 0.35282

Tableau D4
Le cheminement selon la disponibilité des professeurs (DISPONIB)
et le pourcentage des notes supérieures à la moyenne du groupe (SUPMOY)

	< 40% Disponibilité		40 - 68% Disponibilité		> 68% Disponibilité	
	oui	non	oui	non	oui	non
Persévérance	57.8%	42.2%	69.0%	31.0%	73.8%	26.2%
Abandon	37.3%	62.7%	40.0%	60.0%	46.4%	53.6%
N = 1199	122	145	234	145	378	175

Gamma (ordre zéro) 0.54598
Gamma partiel (ordre un) 0.50801

Tableau D5
Le cheminement selon l'adaptation au plan des études (ADAPTETU)
et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle (EOBLITR)

	Aucun échec Adaptation		Au moins un échec Adaptation	
	facile	difficile	facile	difficile
Persévérance	72.4%	27.6%	49.2%	50.8%
Abandon	59.0%	41.0%	37.6%	62.4%
N = 1304	756	346	83	119

Gamma (ordre zéro) 0.37567
Gamma partiel (ordre un) 0.28995

Tableau D6
Le cheminement selon l'adaptation au plan social (ADAPSOC)
et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle (EOBLITR)

	Aucun échec Adaptation		Au moins un échec Adaptation	
	facile	difficile	facile	difficile
Persévérance	74.6%	25.4%	75.4%	24.6%
Abandon	65.0%	35.0%	53.6%	46.4%
N = 1292	784	307	121	80

Gamma (ordre zéro) 0.29636
Gamma partiel (ordre un) 0.23189

Tableau D7
Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)
et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle (EOBLITR)

	Aucun échec Encadrement		Au moins un échec Encadrement	
	bon	faible	bon	faible
Persévérance	64.7%	35.3%	52.5%	47.5%
Abandon	45.5%	54.5%	37.7%	62.3%
N = 1290	646	445	84	115

Gamma (ordre zéro) 0.39872
Gamma partiel (ordre un) 0.37094

Tableau D8
Le cheminement selon la disponibilité des professeurs (DISPONIB)
et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle (EOBLITR)

	Aucun échec Disponibilité		Au moins un échec Disponibilité	
	oui	non	oui	non
Persévérance	71.2%	28.8%	55.7%	44.3%
Abandon	39.6%	60.4%	34.3%	65.7%
N = 1290	680	412	81	117

Gamma (ordre zéro) 0.58518
Gamma partiel (ordre un) 0.57490

Tableau D9
Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs (RAPPROF)
et l'échec à un cours obligatoire du premier cycle (EOBLITR)

	Aucun échec Excellents rapports		Au moins un échec Excellents rapports	
	oui	non	oui	non
Persévérance	80.7%	19.3%	70.0%	30.0%
Abandon	57.1%	42.9%	42.4%	57.6%
N = 1292	809	284	101	98

Gamma (ordre zéro) 0.56517
Gamma partiel (ordre un) 0.51757

Tableau D10
Le cheminement selon l'adaptation au plan des études (ADAPTETU)
et l'abandon ou l'échec au programme (ABAE)

	Aucun abandon ou échec Adaptation		Au moins un abandon ou échec Adaptation	
	facile	difficile	facile	difficile
Persévérance	77.3%	22.7%	64.0%	36.0%
Abandon	81.3%	18.8%	46.1%	53.9%
N = 1304	399	113	440	352

Gamma (ordre zéro) 0.37567
Gamma partiel (ordre un) 0.29090

Tableau D11
Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)
et l'abandon ou l'échec au programme (ABAE)

	Aucun abandon ou échec Encadrement		Au moins un abandon ou échec Encadrement	
	bon	faible	bon	faible
Persévérance	71.2%	28.8%	56.1%	43.9%
Abandon	60.0%	40.0%	39.4%	60.6%
N = 1290	352	155	378	405

Gamma (ordre zéro) 0.39872
Gamma partiel (ordre un) 0.31275

Tableau D12
Le cheminement selon le caractère stimulant du milieu d'étude (STIMULAN)
et l'abandon ou l'échec au programme (ABAE)

	Aucun abandon ou échec Milieu stimulant		Au moins un abandon ou échec Milieu stimulant	
	oui	non	oui	non
Persévérance	83.9%	16.1%	72.4%	27.6%
Abandon	61.3%	38.8%	55.3%	44.7%
N = 1294	409	100	505	280

Gamma (ordre zéro) 0.47132
Gamma partiel (ordre un) 0.38765

Tableau D13
Le cheminement selon la disponibilité des professeurs (DISPONIB)
et l'abandon ou l'échec au programme (ABAE)

	Aucun abandon ou échec Disponibilité		Au moins un abandon ou échec Disponibilité	
	oui	non	oui	non
Persévérance	72.6%	27.4%	67.5%	32.5%
Abandon	55.0%	45.0%	34.2%	65.8%
N = 1290	356	154	405	375

Gamma (ordre zéro) 0.58518
Gamma partiel (ordre un) 0.56085

Tableau D14
Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs (RAPPROF)
et l'abandon ou l'échec au programme (ABAE)

	Aucun abandon ou échec Excellents rapports		Au moins un abandon ou échec Excellents rapports	
	oui	non	oui	non
Persévérance	82.8%	17.2%	77.0%	23.0%
Abandon	78.5%	21.5%	47.0%	53.0%
N = 1292	418	91	492	291

Gamma (ordre zéro) 0.56517
Gamma partiel (ordre un) 0.52808

Tableau D15
Le cheminement selon l'adaptation au plan des études (ADAPTETU)
et la moyenne cumulative au programme (MOYC)

	MOYC < 2.7 Adaptation		MOYC > 2.7 Adaptation	
	facile	difficile	facile	difficile
Persévérance	54.5%	45.5%	76.3%	23.7%
Abandon	43.0%	57.0%	78.6%	21.4%
N = 1218	213	229	595	181

Gamma (ordre zéro) 0.32941
Gamma partiel (ordre un) 0.06628

Tableau D16
Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)
et la moyenne cumulative au programme (MOYC)

	MOYC < 2.7 Encadrement		MOYC > 2.7 Encadrement	
	bon	faible	bon	faible
Persévérance	55.3%	44.7%	66.6%	33.4%
Abandon	37.3%	62.7%	54.6%	45.4%
N = 1205	199	239	495	272

Gamma (ordre zéro) 0.39571
Gamma partiel (ordre un) 0.28569

Tableau D17
Le cheminement selon la disponibilité des professeurs (DISPONIB)
et la moyenne cumulative au programme (MOYC)

	MOYC < 2.7 Disponibilité		MOYC > 2.7 Disponibilité	
	oui	non	oui	non
Persévérance	64.1%	35.9%	71.8%	28.2%
Abandon	37.9%	62.1%	45.4%	54.6%
N = 1207	216	219	520	252

Gamma (ordre zéro) 0.54794
Gamma partiel (ordre un) 0.50153

Tableau D18
Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs (RAPPROF)
et la moyenne cumulative au programme (MOYC)

	MOYC < 2.7 Excellents rapports		MOYC > 2.7 Excellents rapports	
	oui	non	oui	non
Persévérance	72.4%	27.6%	82.3%	17.7%
Abandon	50.2%	49.8%	64.6%	35.4%
N = 1207	263	174	611	159

Gamma (ordre zéro) 0.52873
Gamma partiel (ordre un) 0.44071

Tableau D19
Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)
et le contingentement du programme (CONTING)

	Très contingenté Encadrement		Peu contingenté Encadrement		Non contingenté Encadrement	
	bon	faible	bon	faible	bon	faible
Persévérance	68.9%	31.1%	60.0%	40.0%	59.8%	40.2%
Abandon	47.1%	52.9%	46.0%	54.0%	36.0%	64.0%
N = 1317	320	194	258	207	163	175

Gamma (ordre zéro) 0.40085
Gamma partiel (ordre un) 0.37836

Tableau D20
Le cheminement selon l'importance des débouchés sur le marché du travail
dans le choix du programme (CDEMPLOI)
et le sexe (SEXE)

	Femme Débouchés		Homme Débouchés	
	importants	peu import.	importants	peu import.
Persévérance	54.3%	45.7%	49.8%	50.2%
Abandon	48.6%	51.4%	40.6%	59.4%
N = 1329	423	386	241	279

Gamma (ordre zéro) 0.14528
Gamma partiel (ordre un) 0.13479

Tableau D21
Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)
et le sexe (SEXE)

	Femme Encadrement		Homme Encadrement	
	bon	faible	bon	faible
Persévérance	67.7%	32.3%	57.4%	42.6%
Abandon	47.8%	52.2%	35.7%	64.3%
N = 1313	486	312	253	262

Gamma (ordre zéro) 0.40488
Gamma partiel (ordre un) 0.30287

Tableau D22
Le cheminement selon l'utilisation des services d'aide financière (AIDEFIN)
et l'âge (AGE)

	- de 21 ans Utilisation aide financière		21 - 25 ans Utilisation aide financière		+ de 25 ans Utilisation aide financière	
	oui	non	oui	non	oui	non
Persévérance	51.0%	49.0%	36.2%	63.8%	40.5%	59.5%
Abandon	67.7%	32.3%	51.0%	49.0%	40.9%	59.1%
N = 1335	517	389	128	183	48	70

Gamma (ordre zéro) -0.29700
Gamma partiel (ordre un) -0.32737

Tableau D23
Le cheminement selon le caractère stimulant du milieu d'étude (STIMULAN)
et l'âge (AGE)

	- de 21 ans Milieu stimulant		21 - 25 ans Milieu stimulant		+ de 25 ans Milieu stimulant	
	oui	non	oui	non	oui	non
Persévérance	76.1%	23.9%	80.9%	19.1%	86.1%	13.9%
Abandon	53.2%	46.8%	57.4%	42.6%	77.3%	22.7%
N = 1321	610	290	223	82	96	20

Gamma (ordre zéro) 0.46815
Gamma partiel (ordre un) 0.47572

Tableau D24
Le cheminement selon la qualité des rapports avec les professeurs (RAPPROF)
et l'âge (AGE)

	- de 21 ans Excellents rapports		21 - 25 ans Excellents rapports		+ de 25 ans Excellents rapports	
	oui	non	oui	non	oui	non
Persévérance	79.0%	21.0%	80.4%	19.6%	83.1%	16.9%
Abandon	49.1%	50.9%	58.8%	41.2%	65.9%	34.1%
N = 1319	612	286	224	82	88	27

Gamma (ordre zéro) 0.55700
Gamma partiel (ordre un) 0.58096

Tableau D25
Le cheminement selon l'intérêt pour la discipline (CDINTERE)
et le soutien moral reçu de l'entourage (MILIEU)

	Soutien très fort Intérêt pour la discipline		Soutien moins fort Intérêt pour la discipline	
	fort	faible	très fort	moins fort
Persévérance	94.3%	5.7%	91.0%	9.0%
Abandon	87.8%	12.2%	87.3%	12.7%
N = 1326	818	67	393	48

Gamma (ordre zéro) 0.33793
Gamma partiel (ordre un) 0.33958

Tableau D26
Le cheminement selon l'adaptation au plan des études (ADAPTETU)
et le soutien moral reçu de l'entourage (MILIEU)

	Soutien très fort Adaptation		Soutien moins fort Adaptation	
	fort	faible	très fort	moins fort
Persévérance	72.1%	27.9%	65.9%	34.1%
Abandon	60.1%	39.9%	42.8%	57.2%
N = 1330	610	278	240	202

Gamma (ordre zéro) 0.37671
Gamma partiel (ordre un) 0.31047

Tableau D27
Le cheminement selon l'adaptation au plan social (ADAPSOC)
et le soutien moral reçu de l'entourage (MILIEU)

	Soutien très fort Adaptation		Soutien moins fort Adaptation	
	fort	faible	très fort	moins fort
Persévérance	78.9%	21.1%	62.4%	37.6%
Abandon	71.3%	28.7%	51.8%	48.2%
N = 1318	675	205	250	188

Gamma (ordre zéro) 0.28207
Gamma partiel (ordre un) 0.20380

Tableau D28
Le cheminement selon l'utilisation des services d'orientation
et d'orientation psychologique (SOCP)
et le soutien moral reçu de l'entourage (MILIEU)

	Soutien très fort Utilisation des services		Soutien moins fort Utilisation des services	
	fort	faible	fort	faible
Persévérance	78.6%	21.4%	72.4%	27.6%
Abandon	66.7%	33.3%	69.5%	30.5%
N = 1334	669	221	315	129

Gamma (ordre zéro) 0.22324
Gamma partiel (ordre un) 0.24129

Tableau D29
Le cheminement selon l'encadrement pédagogique dans le programme (ENCADREM)
et le soutien moral reçu de l'entourage (MILIEU)

	Soutien très fort Encadrement		Soutien moins fort Encadrement	
	fort	faible	très fort	moins fort
Persévérance	73.5%	26.5%	42.3%	57.7%
Abandon	60.5%	39.5%	36.9%	63.1%
N = 876	479	202	78	117

Gamma (ordre zéro) 0.31406
Gamma partiel (ordre un) 0.27153

Tableau D30
Le cheminement selon la scolarité du conjoint (SCOLCONJ)
et le niveau de scolarité du père (SCOLP)

	< Université Scolarité		Université Scolarité	
	< université	université	< université	université
Persévérance	40.8%	59.2%	25.7%	74.3%
Abandon	49.6%	50.4%	44.2%	55.8%
N = 482	143	183	48	108

Gamma (ordre zéro) -0.25496
Gamma partiel (ordre un) -0.21083

Tableau D31
Le cheminement selon l'importance des débouchés sur le marché du travail (SECTEUR) dans le choix du programme (CDEMPLOI)

	Secteur Créativité		Secteur Lettres et sc. humaines		Secteur Sciences sociales		Secteur Sc. pures et appliquées		Secteur Santé	
Persévérance	28.7%	71.3%	41.0%	59.0%	52.3%	47.7%	54.9%	45.1%	82.2%	17.8%
Abandon	28.4%	71.6%	28.1%	71.9%	45.3%	54.7%	54.4%	45.6%	77.4%	22.6%
N = 1329	50	125	50	90	271	271	186	154	107	25

Gamma (ordre zéro) 0.14528
Gamma partiel (ordre un) 0.10503

TABLEAU D32

VARIATION DE LA STATISTIQUE GAMMA

VARIABLE	MOYC	PROB	CONTING	PROFESSI	SEXE	AGE	STAT	SCOLP	MILIEU	EVES	ZCOL	MOYCEG	ABAE	SUPMOY	PROV	EOBL1TR	PROBELI
ACCSECRE	-	-												-			-
ADAPTETU	- - -								-				-	- -		-	- -
ADAPTSOC	-								-							-	- -
AIDEFIN								-									
AMICAL																	-
CDDEFI																	
CDEMPLOI	+++													+			+
CDINTERE		+														+	
CEPSUM																-	-
CHOIX1																	
CHORIENT												-	-				
DCULTURE									-								
DETTE								-					-				-
DISPONIB																	-
DPOLITIQ									-								
DSOCIAL						+			-								
DSPORT									-								+
EGO	- -								-					-		-	-
ENCADREM	-								-				-	-			-
ENTRAIDE	-								-				-				
EVES														- -			- -
GROUPAMI									-				-				
INFODEP									-				-				
MILIEU													-	-			- -
OCCUCONJ	++						+	+									
OCCUPERE									-								
ORDINAT																	
POLYCOP																	
RAPPROF	-								-					-		-	-
RENCETUD									-								-
RENCPROF									-								-
RESIDPAR	+													-	-		
SAC																	
SCOLCONJ													-				
SOCP								+									
SSECRETA	-	-											-			-	- -
STIMULAN	-								-				-				-
TRAVREL				-													+
UCULTURE						+											
USOCIAL																	
USPORT																	+

Renforcement

+ 5-9 pts
++ 10-14 pts
+++ 15-19 pts

Affaiblissement

- 5-9 pts
-- 10-14 pts
--- 15-19 pts

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET À LA RECHERCHE

Les **Publications** de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des **Publications** réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les **Publications** se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

CHENÉ, **Adèle (1989).** ***La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques.*** Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, **Adèle et** FLEURY, **Marie-José (1990).** ***La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées.*** Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CRESPO, **Manuel et** HOULE, **Rachel (1995).** ***La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal.*** Rapport de recherche no 043, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 200 pages.

17,00$

DUPUIS, **Philippe**; BRUNET, **Luc**; BOURRET, **André**; LAVOIE-STE-MARIE, **Pierrette**; ST-GERMAIN, **Pierre** et TRINH THI, **Tuyet** **(1989).** ***Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec.*** Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

FORTIN, **Nicole** et LECLERC, **Jean-Marc** **(1988).** ***Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo. **Guide et vidéo - 60,00$**

GAUDREAU, **Jean** et CANEVARO, **Andrea** **(1990).** ***L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui.*** Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

HACHÉ, **Jean-Baptiste** et CRESPO, **Manuel** **(1989).** Avec la collaboration de C. BOULARD. ***Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables.*** Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., **Nancy, collaboration :** BERNHARD, **Paulette** et PAGOLA, **Gracia** **(1991).** ***Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art.*** Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, **André** **(1986).** ***Marie-Victorin éducateur.*** Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages. **10,00$**

LEGENDRE-BERGERON, **Marie-Françoise** **(1993).** ***Étude du développement d'une compréhension qualitative de l'effet d'une force sur un mobile dans le contexte d'un micromonde de mouvement.*** Rapport de recherche no 041, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 334 pages.

27,00$

McANDREW, **Marie** **(1986).** ***Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec.*** Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, **Marie** **(1991).** ***L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux.*** Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

NONNON, **Pierre (1986).** ***Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur.*** Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 162 pages.

14,00$

PAINCHAUD, **Gisèle** et CRESPO, **Stéphane** (1993). *1.* ***Recueil de résumés de textes (1977-1991).*** TARRAB, **Elca;** OLLIVIER, **Émile** et MALOUIN, **Marie-Paule (1993).** ***2. Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO).*** Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

16,00$

PARET, **Marie-Christine (1991).** ***La syntaxe écrite des élèves du secondaire.*** Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

SAINT-JACQUES, **Diane (1991).** ***L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative.*** Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

TRINH, **Tuyet;** SIMARD, **Gilles;** DUPUIS, **Philippe** et BRUNET, **Luc (1994). Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants.** Rapport de recherche no 042, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 184 pages.

16,00$

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue **Repères** fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 11*, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

18,00$

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 12*, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Épuisé

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs ? Propos et

réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 13*, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

12,00$

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 14*, (1991).** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

16,00$

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 15*, (1993). Numéro thématique. Pluraliste et éducation : perspectives québécoises.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 226 pages.

19,00$

I - Le personnel enseignant :
Entre nous et avec les autres : à propos de quelques modèles de rapports interculturels chez des enseignants. Guy BOURGEAULT - Le «choc culturel», instrument de connaissance et de communication interculturelle. Janine HOHL - L'impact pédagogique de la présence des minorités ethniques et «raciales» au sein du personnel scolaire : mythes et réalités. Marie MCANDREW.

II. - Les défis didactiques :
Diversité culturelle et littératie. Gisèle PAINCHAUD, Alison d'ANGLEJAN, Françoise ARMAND et Monica JEZAK - Contribution de la didactique des sciences à l'étude d'obstacles relatifs à l'élimination du concept racialiste et raciste dans l'enseignement. Yves GIRAULT et Sophie RENÉ DE COTRET - La représentation de l'altérité

ethnoculturelle dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. Marianne JACQUET - L'enseignement des cultures musicales dans la perspective d'une éducation interculturelle. Nicole CARIGNAN.

III - Les aménagements juridiques et structurels :
Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique. Jean-Pierre PROULX.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 16*, (1994). Numéro thématique. Pratique éducative et recherche : voies d'intégration.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 216 pages.

19,00$

Introduction. André MORIN et Gérard POTVIN - L'analyse des données en recherche qualitative anthropopédagogique. André MORIN et Charline VAUTOUR - Alliances et dissonances dans des projets d'école : autopsie et anthropopédagogie. Renaud GAGNON, André MORIN et Guy PERRAULT - Leçons et réflexions suite à un protocole de recherche-action. Denise CÔTÉ-THIBAULT et André MORIN - Une expérience d'élaboration de modèle. Pierre GOSSELIN - Communauté de recherche et pratique réflexive. Pierre LEBUIS - Compte rendu d'une démarche de développement d'un cours selon le modèle de l'enseignant-chercheur. Louise LANGEVIN - Le développement éducatif comme recherche. Gérard POTVIN, Denise BRUNEAU-MORIN et Margot CAMBRON-PHANEUF - Les actions, les discours, les savoirs et la recherche en éducation. Gérard POTVIN - Conclusion générale. Gérard POTVIN.

***REPÈRES. Essais en éducation, no 17*, (à paraître). Numéro thématique. Recherche, formation et transformation.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Introduction. Jeanne-Marie GINGRAS.

I - L'expérience de vie des éducateur et son sens
La signification du récit de vie pour des enseignants en exercice. Orly BOUDANA BENABOU - Création de l'histoire de vie à la lumière de la psychosynthèse. Louise DE BROIN - Le «retour en arrière» dans l'histoire de vie : une voie d'accès aux fondements archétypes de la réalité actuelle de l'enseignant et de l'enseignante. Marcel CAUMOND.

II - La pratique éducative et son sens
De la connaissance de soi à la formation des enseignants. Huguette HÉBERT - Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. Marcel LEGAULT.

III - La pratique de recherche et son sens
Dynamique de recherche - Dynamique de construction de soi. Pierre GOSSELIN - Le processus de la recherche : instrument de transformation et de révélation de soi. Lise LEMELIN - La transformation d'une éducatrice par sa recherche. Lucille MANDIN.

IV - La pratique de supervision de recherche et son sens
Expérience de supervision en recherche-formation : «du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport». Ali HARAMEIN - La direction de recherche : un processus interactif de formation. Jean-Claude HÉTU - Supervision de recherche et retentissement intérieur. André PARÉ.

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

ALLARD, **Michel;** BOISVERT, **Marcel** et GENDREAU, **Benoît (réd.), avec la collaboration de Catherine Labelle et D. Rollande Sabourin (1993).** ***La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie.*** Actes du colloque des Amies et Amis des Professeurs André et Bernard Lefebvre tenu le 21 octobre à l'Université de Montréal et le 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 006, Université de Montréal, 296 pages.

24,00$

GAGNÉ, **Gilles** et SAINT-JACQUES, **Diane (réd.) (1988).** ***Pour l'avancement de la recherche en éducation.*** Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, **Pierre** et VIVET, **Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991).** ***Robotique pédagogique.*** Actes du IIe Congrès international tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

Épuisé

TARRAB, **Elca;** PLESSIS-BÉLAIR, **Ginette** et GIRAULT, **Yves (réd.) (1991).** ***Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation.*** Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE) tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN **der** MAREN, **Jean-Marie (réd.) (1987).** ***L'interprétation des données dans la recherche qualitative.*** Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

GOSSELIN, **Pierre (1993).** ***Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.*** Thèse de doctorat, 1991. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 298 pages.

24,00$

LALANDE, **Jean-Pierre (1991).** ***Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire.*** Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

NANTAIS, **Nicole (1991).** ***La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire.*** Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TARDIF, **Maurice (1993).** ***Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités.*** Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

30,00$

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, **Gustave (1990).** ***La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique.*** Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION **(1991), sous la coordination de Alison d'Anglejan et D. Rollande Sabourin.** ***Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif.*** Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

- Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

Tome II - 320 pages **25,00$**

- Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

Tiré à part - 240 pages **19,00$**

- Pratique et formation pratique.

HORS COLLECTIONS

G.R.I.P.U. **Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (1993).** ***Guide pédagogique à l'intention des professeurs, superviseurs de stage et chargés de cours en formation des maîtres.*** Publications du G.R.I.P.U. de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 102 pages.

12,00$

STE-MARIE, **Louis (éditeur) (1995).** ***Le vécu d'une coopération avec l'École normale supérieure de Port-au-Prince en Haïti de 1986 à 1994.*** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 229 pages.

19,00$